Maria J. Delikostopulu

# DAS PROBLEM "AUTORITÄT UND FREIHEIT" IM HINBLICK AUF DIE GRIECHISCHE VOLKSSCHULE

München 1972

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41546017_0057

# DAS PROBLEM "AUTORITÄT UND FREIHEIT" IM HINBLICK AUF DIE GRIECHISCHE VOLKSSCHULE

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophischen Fakultät I
der Ludwig-Maximilian-Universität zu München

vorgelegt von
Maria J. Delikostopulu
aus Agrinion-Griechenland

München 1972

DISSERTATIONSDRUCK -SCHÖN- München 23, Belgradstraße 11

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

Referent: Prof. Dr. Richard Schwarz
Korreferent: Prof. Dr. Hans Schiefele

Tag der mündlichen Prüfung: 9. 2. 1972

# VORWORT

Die vorliegende Arbeit wurde im November 1971 als Dissertation von der Philosophischen Fakultät der Universität München angenommen.

Das Problem "Autorität und Freiheit" ist von den wichtigsten und schwierigsten Fragen der theoretischen Pädagogik.

Ich bin der Meinung, daß das Problem "Autorität und Freiheit" in der griechischen Volksschule einen besonderen Platz einnimmt.

Diese Arbeit ist ein kleiner Beitrag um die Problematik dieses fundamentalen Themas.

Meinem verehrten Herrn Professor Dr. R. Schwarz möchte ich einen besonderen Dank für das Interesse, das er für meine Arbeit gezeigt hat, aussprechen.

Mein Dank gilt auch allen, die mir bei den Korrekturen zu dieser Arbeit geholfen haben.

München Februar 1972 M. D.

# INHALTSVERZEICHNIS

Seite

Einleitung

a) Autorität und Freiheit: Versuch einer Begriffsbestimmung 1

b) Zur Geschichte des Problems in Griechenland 11

c) Autorität und Freiheit als fundamentales Problem der griechischen Volksschule 21

ERSTER TEIL

Das Problem Autorität und Freiheit im griechisch-pädagogischen Bereich und die sich daraus ergebenden Tendenzen

Erstes Kapitel:
Die Akzentuierung der Autorität 24

I. Die Eigenart des kulturellen Klimas Griechenlands 24

a) Die Tradition 24

b) Die Religion 27

c) Die Moral 30

II. Formen der Autorität 32

a) Autokratische oder Machtautorität 32

b) Amtsautorität 42

c) Positivistische Autorität 46

Zweites Kapitel:
Der Horizont der Freiheit 54

I. Das Experiment der "Progressiven" 54

a) Erste Versuche 54

b) Die "neue" Erziehung 60

II. Formen der Freiheit 67

a) Freiheit als Autonomie 67

Seite

b) Freiheit und Verantwortung 74

c) Freiheit als Vertrauen 81

d) Freiheit und schöpferischer Akt 89

Drittes Kapitel:
Versuche zur Synthese 96

I. Erziehung durch Leitung 97

a) Der Vorrang der Autorität 97

b) Der Vorrang der Freiheit 101

II. Das "Miteinander" der Autorität und der Freiheit 105

a) Autorität der Liebe 106

b) Axiologische Freiheit 108

ZWEITER TEIL
Autorität und Freiheit in Bezug auf die Schule, den Lehrer, den Schüler

Erstes Kapitel:
Die Schule 111

I. Die alte Atmosphäre und die inneren Einflüsse 111

a) Die Gesellschaft und der Zwang 112

b) Kirche und Schule 114

c) Die Familie und die patriarchalische Disziplin 117

d) Die wirtschaftliche Lage und die realen Probleme der Schule 120

e) Die Konflikte und die innere Dialektik 122

II. Der neue Geist und die äußeren Einflüsse 125

a) Die ersten Freiheiten 125

b) Die "Prinzipien" der "neuen Schule" 132

III. Formen der griechischen Volksschule 140

a) Die Volksschule auf dem Land und in der Großstadt 140

Seite

b) Die staatliche und die private Volksschule 142

c) Die Abendschule 144

Zweites Kapitel:
Der Lehrer 147

I. Der autoritäre Lehrer 147

a) Formen autoritären Verhaltens 147

b) Äußere und innere Gründe für das autoritäre Verhalten des Lehrers 152

II. Der nicht autoritäre Lehrer 160

a) Freiheit als Ziel 160

b) Fehler und Gefahren 162

III. Der engagierte Lehrer 165

a) Der politisch engagierte Lehrer 167

b) Der religiös engagierte Lehrer 168

Drittes Kapitel:
Der Schüler 171

I. Der Schüler und die Autorität 172

a) Die Gefahr der Extremfälle 173

b) Die "Notwendigkeit" der Autorität 179

II. Der Schüler und die Freiheit 184

a) Positive Formen 184

b) Negative Freiheit 191

Schlußwort 195

Literatur 201

Anhang 213

# EINLEITUNG

## a) Autorität und Freiheit: Versuch einer Begriffsbestimmung

Das Begriffspaar "Autorität und Freiheit" stellt ein Problem dar, das im mitmenschlichen Leben in Erscheinung tritt und permanent im Gespräch [1] bleibt, bald auf aktuelle und brennende Weise - wie in unserer Zeit - bald unbewußt und verborgen, ohne jedoch auch in diesem Fall an Ernsthaftigkeit zu verlieren. Infolgedessen betrifft dieses Problem das Leben jeder Gruppe der Gesellschaft, d. h. das Leben der Gemeinde, der Kirche, der Familie, der sozialen Schichten und Klassen und der Schule. So betrachtet ist es eine Frage der Philosophie, der Theologie, der Soziologie, der Politik, der Psychologie und auch der Pädagogik, eine Frage, die von verschiedenen Aspekten aus zur Reflexion herausfordert. Bei unserem Bemühen um eine Untersuchung dieses Problems wird uns eine Begriffsbestimmung zustatten kommen, nicht im Sinne einer genauen Definition der beiden Begriffe, sondern einer Umschreibung des Bereichs, in dem diese Begriffe auftreten, um das konkrete Problem von Autorität und Freiheit im Hinblick auf die griechische Volksschule untersuchen zu können. Trotz dieser Einschränkung stößt man bei der Begriffsbestimmung auf viele Schwierigkeiten. Auch wenn man die Begriffe auf breiter Basis definieren will, gibt es keine Möglichkeit einer präzisen Definition, weil nicht nur der jeweilige Anwendungsbereich die Bedeutung der Begriffe verändert, sondern auch weil ihnen die Weltanschauung des Betrachters eine besondere Betrachtungsart gibt. [2] Außerdem bedürfen die Unterbegriffe, die in den zwei Hauptbegriffen enthalten sind, einer weiteren Analyse durch diejenigen, die sich mit dem Thema ausführlicher beschäftigen wollen. All dem muß noch hinzugefügt werden, daß das Verhältnis beider Begriffe zueinander, die durch ihr Spannungsverhältnis die Problematik bereits andeuten, eine Menge detaillierter Fragen einschließt. Aber obwohl diese Schwierigkeiten den Inhalt der Begriffe verwirrend erscheinen lassen, gibt es doch Angaben und Daten, die uns dahin bringen, daß wir sie allgemein, immer im Hinblick auf ihre pädagogische Anwendung und im Hinblick auf unsere Grundfrage des Verhältnisses zwischen beiden, zu bestimmen versuchen können.

Es ist ein Gemeinplatz zu sagen, daß das Wort Autorität, [3] auf das lateinische Wort auctoritas zurückgeht und daß es sich aus dem Rechts- und Staatsleben der

---

1) C.-L. Funk, G. Geißler, W. Klafki und E. Siegel (Hrsg.), Zwang-Autorität-Freiheit in der Erziehung, Weinheim-Berlin 1967, S. 1.

2) P. Roeder, Untersuchungen zum Problem der Autorität, Ein Literaturbericht, in: Zwang-Autorität-Freiheit in der Erziehung, op. cit. S. 250.

3) Englisch: Authority, Französisch: autorité, Italienisch: autorita.

Römer [4] herleitet. Das griechische Wort, das sich der Bedeutung von "auctoritas" nähert, ist das Wort "αὐθεντία". [5] Unsere Absicht ist nicht eine etymologische Untersuchung des Wortes, sondern die Untersuchung seiner Bedeutung im Rahmen der Pädagogik und genauer: nicht das "Finden" einer Definition, sondern das Abstecken des Raumes, in dem sich die heutige Pädagogik bewegt, wenn sie über Autorität spricht. Genau das gleiche wollen wir weiter unten für das Wort Freiheit versuchen. Zuerst müssen wir darauf hinweisen, daß die größere Schwierigkeit in der Bestimmung des Begriffes der Autorität liegt und nicht in dem der Freiheit, da sich der Inhalt der Freiheit als evident erweist, während der Inhalt der Autorität besonders im Raum der Pädagogik verschiedenartig interpretiert wird. Was also ist unter dem Begriff Autorität zu verstehen?
Im Lexikon der Pädagogik [6] heißt es: "Autorität im pädagogischen Sinnzusammenhang bedeutet die vom Zögling anerkannte Geltung des Erziehers, durch welche erzieherische Führung möglich wird. Die vom Zögling erkannte und bejahte Überlegenheit kann eine solche des Könnens, des Wissens, der Lebenserfahrung, ebenso aber der religiösen oder sittlichen Charaktereigenschaften sein."
Im Pädagogischen Lexikon [7] heißt es: "... In dieser Sicht kann man Autorität als eine soziale Relation beschreiben, in der der eine Part für den anderen Führungs- und Vorbildrolle spielt und in der Erfüllung dieser Rolle meist entscheidungsbestimmende Normen oder Zielsetzungen einer bestimmten Ordnung oder Gruppe repräsentiert und garantiert."

---

4) Vgl. Staatslexikon, Freiburg $^{6}$1957, Band 1, Spalte 809. Die verschiedenen Bedeutungen, die das Wort annehmen kann: a) Gewähr, Sicherheit, Gültigkeit b) Vorgang, maßgebendes Beispiel, Muster, Vorbild, würdevolle Haltung c) Anraten, Empfehlung, Aufmunterung d) Wille, Erklärung, Beschluß, authentische Ansicht e) Macht, Gewalt, Befehl, Geheiß usw. (Vgl. Latein-Deutsch, Handwörterbuch von Karl-Ernst Georges, Erster Band, $^{8}$1913 Hannover, Spalte 706, 707, 708, Langenscheidts Handwörterbuch, von Menge-Guthling, Lateinisch-Deutsch 1, S. 80).

5) Große griechische Enzyklopädie, Band 6, 2. Auflage, Athen o. J., S. 192. Wir müssen aber anmerken, daß das griechische Wort αὐθεντία auf Deutsch wiedergegeben wird mit den Wörtern: Herrschaft, Gewalt, (Wörterbuch der neugriechischen und deutschen Sprache, R. Rousopoulos, Leipzig 1900, S. 207) mit den Wörtern: Macht, Vollkommenheit, Selbstherrschaft, (Griechisches Etymologisches Wörterbuch, von Hjalmar Frisk, Heidelberg 1960, S. 185), wie auch mit dem Wort Autorität (Vgl. Langenscheidts Universal-Wörterbuch, Neugriechisch-Deutsch, Deutsch-Neugriechisch, S. 40).

6) Lexikon der Pädagogik, Bern 1950, Band 1, S. 120. (Von uns unterstrichen).

7) Pädagogisches Lexikon, Hrsg. Hans-Hermann Groothoff und M. Stallmann, Stuttgart 1961, Sp. 53. (Von uns unterstrichen).

Im Lexikon der Pädagogik der Gegenwart finden wir folgende Definition: "Autorität bedeutet im weitesten Sinne eine irgendwie geartete Überlegenheit, die eine solche des Wissens (Gelehrter), des Willens (Führernaturen), der Glaubwürdigkeit (Zeuge), des Amtes (Eltern, Lehrer, Staat, Kirche) oder der bloßen Macht (der stärkere Tyrann) sein kann. Im engeren Sinn bedeutet Autorität das Recht zu befehlen, d. h. zu führen und zu binden. Diesem Recht entspricht in dem Untergebenen die Pflicht zu gehorchen, d. h. sich dem Willen des Vorgesetzten zu fügen und insoweit seine Freiheit beschränken zu lassen." [8] Eine kurze, aber umfassende Formulierung gibt Alois Fischer [9]: "Autorität ist die Befugnis und Befähigung zur erzieherlichen Führung des Kindes in Freiheit."
In seinem Artikel unter dem Titel "Autorität und Freiheit in Bildungsverfahren" schreibt Kerschensteiner [10]: "Wir können in der pädagogischen Einstellung Autorität gleichsetzen mit Fremdbestimmung." Eine andere Definition der Autorität finden wir in dem Buch "Moderne Jugend und neue Autorität" von F. Pöggeler; er schreibt: "Der Autoritätsbegriff ist inhaltlich bestimmt und jeder Beliebigkeit enthoben. Diesen Rang teilt er mit dem Begriff der Erziehung, wenn man diese als ein Mittel der Höherführung, Vervollkommnung und ständigen Besserung des Menschen in Richtung auf sein von Gott gegebenes Urbild auffaßt." [11]
M. Langeveld sieht in seinem Buch "Einführung in die theoretische Pädagogik" das Problem der Autorität unter einem anderen Aspekt: "Die Frage nach der Autorität kann dem Erziehungswissenschaftler nicht gleichgültig bleiben. Sie appelliert an sein wissenschaftliches Selbstverständnis, denn durch Autorität und Verantwortung unterscheidet sich das Erziehen vom bloßen Umgang." [12]

---

8) Lexikon der Pädagogik der Gegenwart (Hrsg.), Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogik, Freiburg/Br. 1930, Band 1, S. 174 (von uns unterstrichen).

9) Alois Fischer, Autorität und Freiheit in der Erziehung, in: Fischer/Kopp/Kufner, Autorität, Disziplin und Freiheit in der Volksschule, Donauwörth 1965, S. 13 (von uns unterstrichen).

10) G. Kerschensteiner, Autorität und Freiheit in Bildungsverfahren, in: E. Geißler (Hrsg.), Autorität in der Erziehung, Bad Heilbrunn/Obb. 1965, S. 103.

11) F. Pöggeler, Autorität in der Erziehung heute, in: J. Heribert Felix - F. Pöggeler, Moderne Jugend und neue Autorität, Freiburg-Basel-Wien 1965, S. 55.

12) Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, München 1970, Band I, S. 49. In diesem Handbuch findet man eine ausführliche Einführung in die Begriffsdefinition der Autorität. Vgl. S. 38-54.

Ausgehend von dem anfänglichen Wortsinn des Begriffes der Autorität stellt Th. Ballauff fest, daß die Autorität "keineswegs das Gegenteil von Vernunft und Freiheit nennt. Sie hat - zunächst wenigstens - gar nichts mit den modernen Begriffen des Autoritären und des Diktatorischen zu tun". [13] Bei der genaueren Untersuchung des pädagogischen Prinzips der Autorität schreibt er: "Es enthält zunächst den Gedanken des Gehorsams, ferner den der Distanz und des Respektes, schließlich den der Unterordnung unter übermittelte sachliche Einsicht." [14] Und er gelangt zur folgenden Umschreibung des Prinzips der Autorität: "Erziehe stets so, daß der Zögling auf gewährte Einsicht in Worten und Werken zu hören und zu achten bereit ist und ihr folgt; dann aber immer mehr den Mut aufbringt, eigene, neue Einsicht zu suchen und sich ihr besonnen zu überlassen." [15] Diesen Thesen von Ballauff möchten wir noch eine interessante Ansicht folgen lassen, die die Verschiedenartigkeit der Begriffserklärung der Autorität aufzeigt. In seinem kleinen, aber interessanten Buch "Autorität und Schule" unterscheidet G. Wunberg zwischen der hierarchischen und der egalitären Form der Autorität. Er entwickelt seine Ansichten folgendermaßen: "Die überkommenen Formen der Autorität ... sind hierarchisch bestimmt. So versteht man sie, so wird sie praktiziert. Einer sagt, was gemacht wird, die anderen führen es aus." [16] Nach Wunberg hat die hierarchische Form der Autorität einen axiologischen und die egalitäre Form einen moralischen Charakter; er schreibt: "Autorität in ihrer für uns allein möglichen Form von egalitärer Autorität ist nicht zu verstehen aus der Frage, wie tief die andern im Autoritätsgefälle unter einem stehen, sondern inwiefern man jedem einzelnen, für den man Autorität darzustellen hat (oder Autorität ist), die Chance - die tatsächliche Möglichkeit - gibt, auch Autorität, und das heißt hier: Mensch, zu sein. Das ist schon kaum noch eine moralische Forderung; das ist eigentlich schon eine moralische Selbstverständlichkeit." [17]
Natürlich könnte man die Reihe der Begriffsbestimmungen noch fortsetzen, was aber, wie wir meinen, für unser Bestreben nicht weiter ergiebig wäre.
Aus diesen Definitionen wird klar, daß trotz der Betonung des einen oder des anderen negativen oder positiven Elements [18] die Autorität die Bedeutung von Füh-

---

13) Th. Ballauff, Systematische Pädagogik, Heidelberg $^{2}$1966, S. 86.
14) a. a. O., S. 87.
15) a. a. O., S. 95.
16) G. Wunberg, Autorität und Schule, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1966, S. 20.
17) a. a. O., S. 71.
18) Furcht, Zwang, Anpassung, Gehorsam, Unterdrückung, usw. oder Vertrauen, Liebe, Befreiung, Selbständigkeit, Verantwortung, usw. Vgl. unter anderem R. Strohal, Autorität, ihr Wesen und ihre Funktion im Leben der Gemeinschaft, Freiburg-Wien 1955. G. Kerschensteiner, Autorität und

rung [19] annimmt. Aber obwohl diese Grundauffassung nicht bezweifelt werden kann, bleibt die Diskussion um das Problem bestehen als Frage nach den Grenzen [20]: Wie weit darf sich diese Führung erstrecken? Welche Formen nimmt sie an? Und die Frage spitzt sich zu bei der Gegenüberstellung dieses Begriffes mit dem der Freiheit. Ist Autorität rein positiv als Führung zu verstehen oder liegt in ihrem Wesen bereits die Gefahr der Macht, Herrschaft, Unterdrückung, usw.? [21] Genau in diesem Punkt variieren die Ansichten, und eine allgemeingültige Begriffsbestimmung der "Autorität" wird daher unmöglich. Die alltägliche Sprache trägt oft dazu bei, Wörtern und Begriffen eine negative Bedeutung zu geben. In dem konkreten Fall des Begriffes Autorität hat sowohl der heutige Sprachgebrauch als auch die geschichtliche Entwicklung des Wortes diese Tendenz unterstützt. Trotzdem hat, wie wir gesehen haben, der Inhalt des Wortes in der Pädagogik in seiner theoretischen Deutung mehr positiven als negativen Charakter.
Im griechischen pädagogischen Bereich hat das Wort "ἀυθεντία" (Auctoritas) einen mehr negativen als positiven Inhalt bekommen. [22] Das pädagogische Klima im allgemeinen und die Bedingungen der Erziehung haben sehr viel dazu beigetragen. Obwohl sich die Theorie darum bemüht, das Wort von seinem negativen Inhalt zu befreien, bestätigt die Wirklichkeit die negative Färbung des Begriffes. Versuchen wir aber das Problem anhand der theoretischen Texte aus der Nähe zu verfolgen.
Das Fehlen an griechischen pädagogischen Lexika und spezifischen Monographien zwingt uns, von enzyklopädischen Lexika Gebrauch zu machen, und

---

Fortsetzung der Fn. 18) von S. 4:
Freiheit in Bildungsverfahren, in: E. Geißler (Hrsg.), Autorität und Erziehung, Bad Heilbrunn/Obb. 1965; E. Geißler (Hrsg.), Autorität und Erziehung, Bad Heilbrunn/Obb. 1965; T. Litt, Führen und wachsen lassen, Stuttgart $^{8}$1961; T. Litt, Freiheit und Lebensordnungen. Zur Philosophie und Pädagogik der Demokratie, Heidelberg 1962.

19) Vgl. auch H. Netzer, Erziehungslehre, Bad Heilbrunn/Obb. $^{9}$1968, S. 36. E. Geißler, Autorität, in: Einführung in pädagogisches Sehen und Denken (Hrsg.), A. Flitner und H. Scheuerl, München 1967, S. 91, 93. E. Lichtenstein, Das Problem der Autorität in der Pädagogik, in: Autorität und Erziehung, (Hrsg.) E. Geißler, a.a.O., S. 111.

20) Vgl. unter anderem, Lexikon der Pädagogik, Bern 1950, Band 1, S. 120, besonders den Paragraphen: Kampf um die Grenzen der Autorität.

21) Vgl. H. Netzer, a.a.O., S. 36-37, R. Reichwein, Autorität und autoritäres Verhalten bei Lehrern, in: Neue Sammlung, Jg. 7, 1967, Heft 1, S. 23.

22) Autorität in der Bedeutung von Autarchie.

zwar unter dem Schlagwort "αὐθεντία " (Autorität). In den wenigsten davon wird der Begriff von der pädagogischen Seite her untersucht, daher vergrößert sich die Schwierigkeit der Begriffsbestimmung. Allerdings gibt P. Korontzes, einer der bedeutenderen griechischen Pädagogen, in der neuesten griechischen Enzyklopädie (Religiöse und ethische Enzyklopädie, Athen 1963), eine kurze Bestimmung des Begriffes Autorität vom pädagogischen Aspekt aus: "In der Pädagogik stellt die Autorität die Voraussetzung für die pädagogische Beeinflussung dar. Ohne die Autorität des Pädagogen wird der erzieherische Akt unmöglich. Die pädagogische Autorität, d. h. das Ansehen und die Bedeutung des Erziehers als Träger der Bildungswerte wurden von jeher als wesentlicher Faktor der Erziehung angesehen. Echte pädagogische Autorität ist aber diejenige, die nicht durch äußerliche polizeiliche Maßnahmen, die das Amt und die Stellung mit sich bringen, durchgesetzt wird, sondern jene geistige, aus der reichen inneren Welt herkommende Kraft, die anerkannt und geachtet wird. Das Ansehen des Lehrers wird nicht durch äußerliche Mittel und Zwangsmaßnahmen erreicht, sondern strahlt vom Lehrer aus und flößt Ehrfurcht, Liebe und Gehorsam ein ... Wenn die Sittlichkeit und der geistige Wert ihre Kraft aus dem Inneren und von Oben schöpfen, dann sprechen wir von pädagogischer Autorität." 23)

Aus den obigen Ausführungen können wir das, was wir vorher schon feststellten, ersehen, nämlich daß sich die Theorie bemüht, die negative Bedeutung der Autorität, die leider im griechischen Schulwesen ein alltägliches Element ist, aufzuheben, d. h. sie von den Kennzeichen des Zwanges, der Durchsetzung der Obrigkeit des Lehrers, der Gewalt und der Strafe, wie auch der Amtsherrschaft, zu befreien und ihr einen positiven Sinn zu geben, nämlich sie als Autorität im Sinne der Möglichkeit eines Angebotes von Bildungswerten einzusetzen, wie auch als Ausdruck der persönlichen Ausstrahlung des Erziehers, d. h. echten Ansehens und Wertes. Die mehrmalige Betonung, daß in der Autorität keine "Macht", kein "Zwang", usw. zu sehen ist, ist bezeichnend für den Geist, der das griechische pädagogische Klima beherrscht. Aber betrachten wir noch einige weitere Begriffserklärungen - wenn diese auch den Begriff "Autorität" nicht vom pädagogischen Aspekt aus betrachten -, um besser nachweisen zu können, daß dieses Wort an sich eine doppelte Bedeutung, sowohl eine positive als auch eine negative, hat, obgleich in der Pädagogik, wie wir vorher betonten, die negative vorherrscht, unserer Meinung nach als eine Folge, die sich aus der Wirklichkeit ergibt. In der "Großen griechischen Enzyklopädie" lesen wir unter dem Stichwort Autorität: Autorität ist "die absolute Macht, das Ansehen, die Amtswürde ...". Und bei der sich anschließenden soziologischen Erklärung des

23) Band 3, Sp. 470 (von uns unterstrichen). (Im folgenden werden die griechischen Zitate von der Verfasserin übersetzt.)

Wortes heißt es unter anderem: "... Die Unterordnungs-, Zärtlichkeits-, Respekt- und Angstgefühle resumieren in dem daraus zusammengesetzten Gefühl der Autorität einer Sache, einer Person oder einer Klasse aus verschiedenartigen Gründen nicht vorhandener oder vorhandener Überlegenheit. Dieses Gefühl hat viele Äußerungen und Variationen. Meistens ersetzt es die Vernunft, insofern es nicht logischen Aktionen und Motiven, durch die sie zustande kommt, eine scheinbar logische Färbung gibt ..." 24) Die Folgerung aus dieser Bestimmung ist die Doppelbedeutung des Begriffes Autorität: "absolute Macht" (negativer Inhalt), "Ansehen, Amtswürde" (positiver Inhalt). Bei der soziologischen Interpretation des Begriffes stoßen wir auf das gleiche: "Die Kraft, wie das Wort an sich, ... eine Person an sich usw. hat", und daneben "... meistens ersetzt die Vernunft ...". Der doppelte (positive und negative) Charakter des Textes ist offensichtlich. Wir wollen aber noch ein Lexikon konsultieren. "Autorität: die absolute Gewalt, das unbezweifelbare Ansehen, die Amtswürde und die Gerichtsbarkeit des Herrschers (des Authenten), die Anrede: Ihre Authentie". 25)
Auch aus dieser obigen Bestimmung ist der doppelte Inhalt des Wortes klar ersichtlich. An einer späteren Stelle werden die pädagogischen Werke selbst, die sich direkt auf unser Thema beziehen, uns über den genaueren Inhalt unterrichten, den das Wort in der Pädagogik bekommt und dessen in der Praxis herrschendes negatives Element sie sich zu beseitigen bemühen. Unsere bisherige kurze Untersuchung läßt uns folgende Schlüsse ziehen: 1) Die alltägliche Bedeutung des Wortes gibt dem Begriff Autorität eine doppelte Bedeutung, sowohl eine positive als auch eine negative. 2) Die Pädagogik bemüht sich, das Wort Autorität, das so oft mit einem negativen Inhalt verbunden ist, mit einem positiven Sinn zu belegen. 3) Im griechischen pädagogischen Bereich versucht die theoretische Interpretation den negativen Sinn des Wortes, den es leider in der Praxis hat, zu beseitigen und ihm eine positive Bedeutung zu geben, indem sie es mit dem Verantwortungsbewußtsein des Lehrers in der Erziehung, mit der geistigen Kraft, die aus dem Inneren des Menschen entspringt, verbindet. 26)
Wie aber stellt sich das Thema in Bezug auf den Begriff Freiheit? Wie wir schon erwähnt haben, zeigt sich das Problem um die Bedeutung des Begriffes Freiheit im pädagogischen Bereich "einfacher", da unter dem Begriff Freiheit nicht das diametral Entgegengesetzte verstanden wird, und er nie von absolut positiv bis absolut negativ interpretiert wird, wie es bei dem Begriff Autorität geschieht. Obwohl das Problem der Freiheit nie ein begriffliches Problem des Wortes an sich ist, stellt sich trotzdem die Problematik um seine Begrenzung. Anders ausge-

---

24) Band 6, S. 192, 2. Auflage, Athen o. J.
25) Enzyklopädisches Lexikon, Elefterudakes, Band 2, S. 682, Athen o. J.
26) A. Aspiotes, Das Kind und die Disziplin, Athen 1959, S. 67, 68, 69.

drückt: Das Problem entsteht da, wo man über den Anwendungsgrad auch die Anwendungsweise der Freiheit diskutiert. Wo sind die Grenzen der Freiheit? Wie weit darf die Freiheit des Lehrers und des zu Erziehenden gehen? Das sind die brennenden Fragen, die bei der Diskussion um die Freiheit auftauchen. Im Lexikon der Pädagogik der Gegenwart [27] lesen wir: "Freiheit kann bedeuten, ledig zu sein von äußerem Zwang, von innerer Nötigung (Wahl- oder Willensfreiheit), von moralischer Nötigung (recht zu handeln) und von unsittlichen Antrieben (Selbstbeherrschung)." Heinrich Rombach [28] spricht im Lexikon der Pädagogik über verschiedene Freiheitsphänomene und über Formen der Freiheit.
Unter anderem schreibt er: "... Insofern das Wesen des Menschen als Personalität ihm die Aufgabe stellt, sein Wesen zu prägen und somit sich zu "bilden" und insofern diese Menschenbildung zugleich F(reiheit) im höchsten Sinne bedeutet, ist F(reiheit) der eigentliche Auftrag der Päd.-(agogik). Pädagogik ist aus dem Wesen des Menschen selbst gefordert und nicht etwa nur aus der natürlich-technischen oder geistig-kulturell ausgelegten vorläufigen Lebensuntüchtigkeit des jungen Menschen. Pädagogik führt letztlich weder zur vollendeten Natürlichkeit des Menschen (Einpassung in die vorgegebenen Lebensumstände) noch zu seiner kulturellen Perfektion (Einführung in einen objektiv vorgestellten Kosmos geistiger Güter und Werte), sondern zur Personalität als dem Vollzug seines eigenen Wesens, das fortwährende Selbstverwirklichung in Verantwortung vor Gott ist."

Interessant sind auch die Punkte, die Kerschensteiner in Bezug auf den Freiheitsbegriff betont. Er schreibt: "In jedem Menschen schlummert ein potentielles Gewissen, d.h. eine Stimme, die ihn nötigt, Ordnung in das ganze Sinngefüge des Geistes zu bringen. Aus diesem potentiellen Gewissen erwächst das aktuelle Gewissen des einzelnen, das sich jederzeit regt, wenn der einzelne den Ordnungsfunktionen des Bewußtseins nicht Folge geleistet hat. Es liegt z.B. im Wesen unseres Geistes, den Persönlichkeitswert unserem Zustandswert vorzuziehen, und es liegt weiter im Bewußtsein des Menschen, Werte wie Wahrheit, Schönheit, Sittlichkeit auch über den Selbstwert der Person zu stellen. Nur indem der Mensch diese geistigen Werte in das Sinngefüge seiner Persönlichkeit aufnimmt als gestaltende Faktoren des ganzen Sinngefüges, sie bejaht und ihnen Folge leistet, fühlt er sich frei von seiner ganzen animalischen Natur." [29] Der gleiche Autor bezieht in anderem Zusammenhang Freiheit und Selbstbestimmung aufeinander. [30]

---

27) Lexikon der Pädagogik der Gegenwart, a.a.O., S. 174.
28) Lexikon der Pädagogik, Band 2, Freiburg 1953, Sp. 116, 117, 118.
29) G. Kerschensteiner, Autorität und Erziehung, a.a.O., S. 104.
30) a.a.O., S. 103.

Einen sehr charakteristischen Inhalt des Freiheitsbegriffes gibt H.-R. Lückert im Leitwort des von ihm herausgegebenen Werks von A. Berge "Autorität und Freiheit in der Erziehung". Freiheit, schreibt Lückert, ist keine Selbstverständlichkeit, schon gar nicht gesicherter Besitz. Sie ist, genetisch gesehen, appellative Möglichkeit und damit Risiko. Der Mensch kann sie erreichen, gewinnen und verlieren. Wir wissen, daß die Freiheit gelernt und geübt werden muß. [31]

O. Stählin sieht die Freiheit als "oberstes Prinzip aller Erziehung" [32] und E. Spranger unterstreicht in seiner Studie "Der Lehrer als Erzieher zur Freiheit": "... mit Freiheit kann nicht gemeint sein Beliebigkeit des Wollens und Tuns." [33] Mit dieser seiner These bestimmt er die Begrenztheit der Freiheit. Klarer gesagt, beantwortet Spranger nicht die Frage, was Freiheit ist, sondern was den Menschen frei macht.

Außer den oben erwähnten Versuchen zur Begriffsdefinition der Freiheit und den Bemühungen zur Bestimmung des Inhalts der Freiheit wollen wir die Versuche von Strohal [34] erwähnen, der zwischen Freiheit und Befreiung unterscheidet. Eine Identifizierung der pädagogischen Freiheit mit dem Begriff der Befreiung bedeutet eine Einschränkung des Inhalts der Freiheit.

Mit der Vielfalt der Bestimmungen, die wir erwähnten und noch erwähnen könnten - Freiheit als Verantwortung und Wahl des unendlichen Gehalts im Zusammenhang des eigenen Tuns mit dem Innewerden einer Notwendigkeit, [35] Freiheit als Entscheidung [36] oder als Negation der Anpassung, [37] die eine Folge von Zwang und Manipulation ist und den Menschen seiner Autonomie entreißt - möchten wir betonen, daß für eine große Zahl von Theoretikern,

---

31) A. Berge, Autorität und Freiheit in der Erziehung, (Hrsg.) H.R. Lückert, München-Basel 1961, S. 5.

32) O. Stählin, Zwang und Freiheit in der Erziehung, München $^{3}$1924, S. 26.

33) E. Spranger, Der Lehrer als Erzieher zur Freiheit, in: Bildung und Erziehung, Jg. 1952, Heft 1, S. 2.

34) R. Strohal, Autorität, ihr Wesen und ihre Funktion im Leben der Gemeinschaft, Freiburg-Wien 1955, S. 87.

35) K. Jaspers, Von der Wahrheit, München 1947, S. 797.

36) K. Rahner, Ursprünge der Freiheit, in: Über die Freiheit, M. Horkheimer, K. Rahner, C.F. von Weizäcker, Stuttgart-Berlin 1965, S. 34. Vgl. auch Lexikon der Pädagogik, Bern 1950, Band 1, S. 469.

37) R. Schwarz, Humanismus und Humanität in der modernen Welt, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1965, S. 33.

Philosophen und Pädagogen die Freiheit ein Ziel ist und das große Problem für das Erziehungsgeschehen darstellt.
Im griechischen Bereich ergeben sich für die Untersuchung des Freiheitsbegriffes Schwierigkeiten. Die ausführliche Auseinandersetzung in der griechischen pädagogischen Literatur läßt uns das Fehlen einer systematischen Beschäftigung mit diesem wirklich schwierigen Thema erkennen. Die Lexika beziehen sich auf den Begriff der Freiheit, ohne auf ihre pädagogische Bedeutung einzugehen. [38]

Einige Pädagogen verbinden den Begriff der Freiheit mit dem Begriff der Verantwortung, [39] mit dem Selbstgefühl, mit der Möglichkeit zur Unabhängigkeit oder Selbstbestimmung, [40] mit dem Begriff der moralischen Freiheit, [41] wie auch, unter dem Einfluß des Christentums, mit der inneren Freiheit. [42] Freiheit wird auch verstanden als Vollkommenheit der Persönlichkeit, [43] oder, unter dem Einfluß von philosophischen Richtungen und Systemen, als axiologische Freiheit: "Mit der echten Erziehung ist die axiologische Freiheit verbunden, die das letzte Ziel der Erziehung ist." [44]
Der konkrete Inhalt der Begriffe Freiheit und Autorität im griechischen pädagogischen Bereich wird uns bei der Entfaltung und Verfolgung des Problems der Autorität und Freiheit die Gelegenheit geben, diese Begriffe näher bestimmen zu können.

---

38) Nach dem Neueren enzyklopädischen Lexikon (Helios), Band 6, S. 603, Athen o. J. lautet die Definition der Freiheit so: "Der Zustand desjenigen, der keinem somatischen oder moralischen, von irgendeiner Gewalt oder Unterdrückung herrührenden Zwang unterliegt. Unabhängigkeit von jeder äußeren Gewalt einer fremden Person oder von der inneren (Gewalt) einer psychischen Leidenschaft. Das Fehlen einer Schranke oder eines Hindernisses, die einen dazu zwingen, ihrem Willen entsprechend zu handeln."

39) N. Exarchopulos, Einführung in die Pädagogik, Band 1, S. 121, und A. Aspiotes, Das Kind und die Familie, Athen 1959, S. 90 f.

40) S. Papadimas, Der Lehrende, die Schule und die Autorität, in: Griechisch-christliche Erziehung, Athen 1965, Jg. 18, November 1965, S. 250.

41) G. Paleologos, Allgemeine Pädagogik, Athen $^{3}$1960, S. 391; siehe auch A. Isigones, Allgemeine Didaktik, Athen 1962, S. 144.

42) Siehe besonders die Ansichten von J. Kolitsaras in seinem Buch: Der Große Erzieher, Athen 1962, S. 30 ff. Parallele Thesen findet man auch bei A. Aspiotes, Das Kind und die religiöse Erziehung, Athen 1962, S. 182 ff.; auch bei vielen anderen griechischen Pädagogen (Korontzes, Georgules, Kalliaphas, usw.).

43) Vgl. z. B. das Buch von P. Melitis, Den Weg zu öffnen, Athen 1957, und das Buch von A. Aspiotes, Zur Vollkommenheit der Persönlichkeit, Athen 1955.

44) P. Korontzes, Erzieherische Gemeinde, Athen 1961, S. 155.

Bei diesem einleitenden Versuch der Bestimmung dieser beiden Begriffe, unabhängig von dem Inhalt, den sie dabei annehmen, dürfen wir nicht vergessen, nicht nur die Schwierigkeit einer einheitlichen Bestimmung jedes einzelnen Begriffs zu erwähnen, sondern auch die Schwierigkeit eines ungefähren Inhalts, der die Annäherung an die Problematik leichter machte.
Trotzdem läßt sich sagen, so wie der Begriff der Freiheit fast immer mit dem Begriff der Verantwortung verbunden wird, der Begriff der Autorität mit dem der Führung.
Ist nicht vielleicht das Problem der Freiheit, wie auch das Problem der Autorität die Angelegenheit eines jeden einzelnen Erziehers, besonders wenn Autorität und Freiheit so betrachtet werden, wie wir es oben gesehen haben?
Wir versuchten, den Horizont zu beschreiben, in dem sich beide Begriffe - immer vom pädagogischen Standpunkt aus gesehen - bewegen. Daraus ergibt sich: Die beiden Begriffe werden mit verschiedenem Inhalt gefüllt, je nach den besonderen Umständen oder verschiedenen Erscheinungen und Zuständen, die in den verschiedenen "pädagogischen Bereichen" [45] herrschen. So stellt sich die Frage folgendermaßen: Müssen wir vielleicht im pädagogischen Bereich diese beiden fundamentalen Kategorien als gegensätzlich betrachten, setzt etwa die Kenntnis der einen die Kenntnis der anderen voraus? Unabhängig von diesen Fragen zeigt sich, so meinen wir, in dem Miteinandersein und der Spaltung, in der Gegensätzlichkeit oder der Versöhnbarkeit die Bedeutung des Problems, das wir im folgenden für den griechischen Bereich untersuchen wollen.

b) Zur Geschichte des Problems in Griechenland

In diesem Abschnitt wollen wir kurz untersuchen, wie sich das Problem Autorität und Freiheit in der Zeit der Türkenherrschaft und in den Jahren nach dem Freiheitskampf (1821) zeigte. Für die geschichtliche Rückschau in noch frühere Zeitabschnitte wäre eine eigene Untersuchung nötig. Die geschichtlichen Zusammenhänge aber machen es erforderlich, wenigstens kurz auf die gegensätzlichen Formen einzugehen, die unser Problem im Laufe der griechischen Geistesgeschichte angenommen hat. Die Problematik unseres Themas in geschichtlicher Hinsicht zwingt uns, bei verschiedenen Zeitabschnitten der griechischen Geistesgeschichte zu verweilen. Dabei wollen wir feststellen, was für diese geschichtlichen Perioden hinsichtlich unserer Problematik charakteristisch ist.

---

45) Unter "pädagogische Bereiche" verstehen wir hauptsächlich die Tendenzen, die in den verschiedenen Ländern herrschen und die, wie wir später sehen werden, im konkreten Fall Griechenlands, die Folge besonderer Umstände sind.

Konkreter: Welche Komponenten erscheinen vom griechischen Altertum [46] bis zur byzantinischen Zeit? [47] Welche Atmosphäre herrscht in der Zeit der Türkenherrschaft? [48] Eine knappe Beantwortung dieser Fragen wird uns helfen, besser an die Geschichte des Problems in der neueren Zeit [49] heranzukommen, die in Zusammenhang steht mit früheren Epochen und so die Kontinuität der Geschichte eines Volkes ausmacht.

Welches ist das charakteristische Kennzeichen des Zeitgeistes des griechischen Altertums? Wenn wir mit den Kulturhistorikern übereinstimmen, daß das Wesen der geistigen Haltung eines Volkes sich in der Kunst, in der Literatur und in der Philosophie ausdrückt, dann kann man das charakteristische Kennzeichen des griechischen Altertums mit den Begriffen "Ordnung" und "Harmonie" angeben, was das griechische Wort "Kosmos" meint. Dieser "Kosmos" wird in Platons Timaios als eine Weltordnung "gut" und "schön", als "das Beste und Schönste alles Gewordenen" [50] bezeichnet. Dieses Prinzip der Harmonie und Ordnung, das die Welt zusammenhält, bestimmt auch die innere Welt, den "Kosmos" des Menschen. Diese Ordnung in der dinglichen Welt findet ihre volle Entsprechung im menschlichen Bereich, und zwar in der Form des "καλοῦ κἀγαθοῦ πολίτου ". Ein solches Ideal kann sich nicht anders als in einer Atmosphäre der Freiheit entwickeln. Thukydides läßt Perikles, den eigentlichen Vertreter des goldenen Zeitalters von Athen, diese Atmosphäre als "ἐλεύθερον" [51]

---

46) Vgl. Henri-Irénée Marrou, Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum, (Hrsg.) Richard Harder, Freiburg-München 1957; auch E. B. Castle, Die Erziehung in der Antike und ihre Wirkung in der Gegenwart, Stuttgart 1965.

47) Für die Erziehung in Byzanz vgl. Phädon Kukules, Leben und Zivilisation der Byzantiner, Band 1, Athen 1948, wo das alltägliche Leben der Byzantiner ausführlich beschrieben wird. Vgl. auch Hans-Georg Beck, Kirche und theologische Literatur im byzantinischen Reich, München 1959.

48) Tryphon Evagelides, Die Erziehung während der türkischen Herrschaft, Band 1 und 2, Athen 1936.

49) Für eine kurze Einführung in das allgemeine Klima des "Neugriechentums" siehe das Buch von D. Tsakonas, Einführung in das neue Griechentum, Athen 1958, auch derselbe: Geist und Gesellschaft in Griechenland, Bonn 1965, und: Die geistigen und religiösen Strömungen im heutigen Griechenland, in: Una Sancta, 18. Jg. 1963, S. 40 ff.

50) Timaios 29a und 92c. Vgl. auch W. Kranz, "Kosmos", Archiv für Begriffsgeschichte II, 1 und 2, 1955 und 1957.

51) Thukydides, (Epitaph) II, 43, 4.

bezeichnen. Wenn aber diese griechische Auffassung von der Freiheit für das Leben gilt, dann trifft sie auch für die Erziehung zu. [52] Gerade in dem Wort "Pädeia" [53] ist dieser Freiheitsbegriff enthalten. Das Beispiel der spartanischen Erziehung ist nichts anderes, als ein Einzelfall, doch so übertrieben einseitig, daß nur totalitäre Erziehungssysteme von diesem spartanischen Geist sich beeinflussen ließen. Die hellenistische Epoche ist keine Glanzzeit; der Geist des Synkretismus fördert den Verfall und die Disharmonie; in diesem Zeitraum zeigen sich größere Gegensätze im Leben und Denken. Von diesen Spannungen geprägt sind auch die Beziehungen zwischen den zu Erziehenden und den Erziehern. [54]

Der Einschnitt, den der Geist der christlichen Liebe bewirkte, reichte nicht aus, die absolutistische Einstellung zu ändern, die das Erziehungswesen - von einigen Ausnahmen abgesehen [55] - der byzantinischen Zeit charakterisiert. Es genügt, die folgende knappe Beschreibung eines der besten Kenner des byzantinischen Lebens und der byzantinischen Kultur, um das herrschende Erziehungsklima sichtbar zu machen: "In der Schule mußte das Kind auf Befehl des Lehrers mit gesenktem Kopf gehen, ... es sollte stramm stehen, nicht die Arme strekken und besonders den linken Arm, den es nicht frei bewegen durfte, angezogen halten. Wenn es gefragt wurde, sollte es untertänig antworten ... beim Sprechen mußte es seine Stimme so regulieren, daß sie nicht zu leise, aber auch nicht zu kräftig war ... Wenn es vom Lehrer eine Aufgabe bekam, mußte es niederknien und sich bis zur Erde verbeugen." [56] Dieser absolutistische Geist

---

52) A. Tsirimpas-E. Konstantopulos, Geschichte der Pädagogik, Athen 1964, S. 19. Vgl. auch Johannes von den Driesch und Josef Esterhues, Geschichte der Erziehung und Bildung, Paderborn 1951, Band 1, S. 27.

53) Vgl. W. Jaeger, Paideia, Berlin $^{2}$1954/55 und J. Theodorakopulos, Einführung zu Plato, Athen $^{3}$1958, bes. Eros und Paideia, S. 104 ff.

54) Henri-Irénée Marrou, a.a.O., S. 232 ff. Vgl. auch A. Isigones, Geschichte der Erziehung, Athen $^{2}$1964, S. 84. Die Ausnahmen setzen die Regel nicht außer Kraft. Im Gegensatz zum allgemein herrschenden Geist steht Plutarch, dessen Texte ein Bild der Erziehung durch das Vorbild geben. Die Vermeidung von Härte und Strafe und die Hervorhebung von Milde und Herzensgüte bezeichnen den Geist seiner Erziehung.

55) Das "goldene Wort" von Chrysostomos ist bezeichnend und stellvertretend für diese Einstellung. "Nichts macht die Erziehung so anziehend als das Lieben und das Geliebtwerden."

56) Ph. Kukules, a.a.O., S. 89.

bestimmte beinahe das ganze Erziehungsgeschehen in der byzantinischen Epoche. Es ist nicht die Aufgabe dieser Arbeit, nach den Gründen zu forschen; nur das eine müssen wir wohl anführen: diese absolutistische Atmosphäre hinterläßt leider ihre Spuren im Raum des griechischen Erziehungswesens bis in die jüngste Vergangenheit.

Betrachten wir nun die Gegebenheiten genauer. Wir müssen besonders betonen, daß das Erziehungsklima, das in der byzantinischen Ära seine Wurzeln hat, nicht nur streng, sondern ganz und gar autoritär ist. Für die Zeit der türkischen Fremdherrschaft muß angesichts des oben aufgezeigten byzantinischen Erbes und angesichts des Druckes von seiten der Besatzungsmacht und bei den dadurch bedingten Lebensumständen die Frage gestellt werden: Gab es in diesen schrecklichen Zeiten überhaupt eine Erziehung? Eine nähere Untersuchung der Tatbestände während der türkischen Fremdherrschaft wird uns besser die fundamentale Bedeutung obiger Frage für die Thematik unserer Arbeit aufzeigen. Wir dürfen nicht vergessen, daß die vierhundert Jahre der Sklaverei eine Zeitspanne waren, in der man alle Kräfte darauf konzentrieren mußte, den Glauben und die Muttersprache zu erhalten. Man hätte es sich nicht leisten können, sich mit anderen Problemen herumzuschlagen. Wir können auch im 18. Jahrhundert noch nicht von Schule und Schulformen sprechen, da ja die Unterrichtsstätten meistens Klöster und Kirchen waren. Sehr häufig kamen die Schüler aus Furcht vor den Türken nachts zusammen. Wenn es da und dort auch die Möglichkeit gab, eigene Schulgebäude zu errichten, so konnte es auch in diesen Fällen zu keiner wahren Erziehung und Bildung kommen. Sicherlich ist der Träger der Erziehung der Erzieher selbst und in zweiter Linie erst sind die äußeren Voraussetzungen von grundlegender Bedeutung, aber auch der Erzieher wird von diesen sehr stark beeinflußt. Der griechische Lehrer war in der Zeit der Sklaverei gezwungen, nicht nur unter schwierigsten Bedingungen zu arbeiten, vielfach fehlte ihm auch noch die grundlegende fachliche Ausbildung. Sicherlich gab es auch gebildete Lehrer, [57] die sogenannten "Lehrer der Nation", aber diese waren für die weiterführenden und höheren Schulen beauftragt - wo es solche gab -, und der Elementarunterricht blieb in den Händen von Mönchen und Priestern, die sehr oft nur das Lesen und Schreiben beherrschten, wenn sie auch von einem Feuereifer für ihre Arbeit erfüllt waren. Voll bewußt der Verpflichtung gegenüber dem Volkstum, widmeten sie sich mit Leib und Seele ihrer Aufgabe, aber sie waren eben nicht in der Lage, auf das Kind und seine Probleme wirklich einzugehen, mit anderen Worten, sie konnten keine wahre Erziehung leisten. Die Unterrichtsmethoden, die sie anwandten, waren ungeeignet. Im Erstleseunterricht hielt sich bis ins 18. Jahrhundert die Buchstabiermethode. [58]

57) Vgl. T. Evagelides, a.a.O., Band 1, Einführung S. LXIII.
58) A. Isigones, a.a.O., S. 209.

Als Lesestoff nahm man die Psalmen und literarische Bücher, deren Inhalte den kindlichen Interessen und der kindlichen Vorstellungswelt sehr fern waren. Unter diesen Umständen konnte nur mit Härte und strengsten disziplinären Maßnahmen erreicht werden, daß die Kinder etwas lernten. So war die Atmosphäre in der Schule gedrückt. Charakteristisch für das Schulklima, das damals herrschte, sind folgende Äußerungen eines "Lehrers der Nation", nämlich A. Koraes; er schrieb über die Schule von Smyrna, [59] welche er besucht hatte: "Wie der dortige Lehrer und die dortige Schule waren, so waren alle Lehrer und Schulen im damaligen Griechenland, nämlich der Unterricht recht spärlich, die Prügel aber dafür um so reichlicher." [60] Die Prügel aber waren nicht das einzige Mittel der Bestrafung und der Durchsetzung des Lehrerwillens. Daneben gab es noch eine Reihe schmerzlicher und erniedrigenderer Strafen: ins Gesicht spucken, knien auf spitzen Steinen, wobei man mit ausgestreckten Händen ein schweres Gewicht über dem Kopf halten mußte, - was schon den Byzantinern bekannt war - und als Schrecklichstes von allen der "Phalagas". [61] Eine der Gegebenheiten, die unsere Problematik erläutern, sind die pädagogischen Ideen der Lehrer der Nation, deren bedeutendste im 17. und 18. Jahrhundert auftraten und die über geistige Fähigkeiten und Bildung verfügten. Die meisten von ihnen standen in Verbindung mit den zeitgenössischen philosophischen Strömungen [62] in Europa, von denen sie besonders beeinflußt waren. Unter ihnen gibt es Vertreter (K. Theotokes), die mit ihrem ganzen Denken und ihren Ideen für ein konservatives Klima eintreten und "die sich die strengen Strafmaßnahmen des Alten Testamentes" aneigneten, "wonach auch Prügel gerechtfertigt waren". [63]
Es gibt aber auch andere, die sich, ohne liberale Ideen zu übernehmen, von den Mitteln der Gewalt und des Zwanges distanzieren, die Vermeidung der Grobheit als notwendig betrachten und auf den zu Erziehenden als eine Einzelperson eingehen (K. Ökonomos). [64] Daneben gibt es wieder die progressiveren "Lehrer" (K. Koumas und besonders A. Koraes), die in der Abschaffung der Au-

---

59) Man muß darauf hinweisen, daß die Schule, die A. Koraes besuchte, eine der wenigen und der "besten" dieser Zeit war.

60) A. Koraes, zitiert nach T. Evagelides, a.a.O., Band 1, Einführung S. CXVIII.

61) Der "Phalagas" war ein Instrument, das die Türken zur Bestrafung der Griechen anwandten. Es wurde in die Schulen übernommen. Dieses Instrument gab es in verschieden mißhandelnden Ausführungen. Erst 1878 wurde es abgeschafft. Vgl. T. Evagelides, a.a.O., S. LXXVI f.

62) A. Isigones, a.a.O., S. 207.

63) A. Isigones, a.a.O., S. 212.

64) Ebd. S. 216.

torität (Autarchismus) und der Barbarei in der Schule den Beginn der Möglichkeit der Erziehung zu freien Menschen sehen. "Die erste Verbesserung der Schule und die notwendigste von allen", wie A. Koraes schrieb, "... ist die Abschaffung der tyrannischen Gewohnheit des Verprügelns. Wer mit dem Stock in der Hand unterrichtet, muß sofort zum Schweinehüten geschickt werden ..., es darf ihm nicht erlaubt werden, vernünftige Wesen zu erziehen". [65] Obwohl solche Stimmen laut werden, stellt sich die Situation in der Praxis ganz anders dar, von wenigen Ausnahmen abgesehen. Es herrscht ein Klima der absoluten Autorität und des Zwanges und leider wird dieses Klima viele Jahre nach der Befreiung Griechenlands andauern, wie wir sehen werden.

Eine der wichtigsten Aufgaben des befreiten Griechenlands bei der ersten Nationalversammlung in Epidaurus im Jahre 1822 war die Organisation des Schulwesens. [66] Aber der erste wirkliche Organisator des Schulwesens der befreiten griechischen Nation ist zweifellos J. Kapodistrias, der erste Regierungspräsident des Landes, der schon seit 1803 [67] systematisch auf diesem Gebiet gearbeitet hatte. Inspiriert vom pädagogischen Ideal Pestalozzis und Philipp Emanuel Fellenbergs [68] sagte er, daß sein einziger Trost darin bestehe, daß er sich den Kindern und der Schule widmen könne. [69] Die pädagogischen Anschauungen von Kapodistrias und seine Liebe zum Kind bilden die beste Voraussetzung für den Aufbau der Erziehung auf den Fundamenten, welche die Möglichkeit einer Erziehung zum Respekt vor der Persönlichkeit des Kindes und ein günstiges pädagogisches Klima einschließen. Trotzdem zeigen sich unter den Umständen des alltäglichen Lebens so große Schwierigkeiten für die zu erziehenden und die Lehrer, daß derselbe Kapodistrias sich gezwungen sieht, eine Bestrafung zu erlauben, damit der Schulbetrieb überhaupt gewährleistet werden kann. So schreibt er in einem Brief vom 14. März 1828 an den Vormund der Waisen, die in der Zentralschule von Ägina zusammengefaßt waren: "Die Undisziplin-iertheit, die Widerspenstigkeit, der Aufruhr und das Lügen müssen wie folgt

---

65) A. Koraes, zitiert nach A. Isigones, Ebd. S. 221.

66) P. Xochellis, Das moderne griechische Elementarschulwesen. Die griechische Elementarschule der Gegenwart in Gegenüberstellung zur bayerischen Volksschule. Diss. München 1960, S. 13.

67) Vgl. E. Kukku, Kapodistrias und die Erziehung 1803-1822, Athen 1958; dieselbe: Johannes Kapodistrias, Der Mensch - der Kämpfer, Athen 1962.

68) Vgl. B. Papageorgiu, Kapodistrias in der Erziehung, Athen 1939, S. 80 ff. Vgl. auch P. Xochellis, a.a.O., S. 14.

69) Ein Teilstück des Briefes von Kapodistrias, den er am 5.5.1830 in Nauplion an Mustoxydes in Ägina geschrieben hat, zitiert nach B. Papageorgiu, a.a.O., S. 20.

bestraft werden: Beim ersten Mal muß eine ernste Warnung öffentlich vor allen Schülern ausgesprochen werden, beim zweiten Mal muß die Essensportion um die Hälfte verkleinert werden und beim dritten Mal muß das schuldige Kind die neuen Kleider ausziehen und die alten Lumpen wieder anziehen. Wenn der Schüler die Strafe mindestens 24 Stunden lang ausgehalten hat und seine Mitschüler einen entsprechenden Antrag stellen, darf ihm verziehen werden. Das Aus- und Anziehen muß vor allen Schülern stattfinden. Aus Ihrem (des Vormunds) Bericht werde ich ersehen, ob noch strengere Maßnahmen erforderlich sind." [70] Wir müssen hierbei betonen, daß die ganz besonderen Umstände solche Maßnahmen erforderlich machten und sie nicht auf einen beschränkten Horizont und eine Haltung der Härte zurückzuführen sind.

Nach dem Tod von Kapodistrias unter der Regierung Ottos wird die erzieherische Situation in Griechenland durch eine "Stagnation" [71] charakterisiert. Es ist unmöglich, in dieser Zeit von einer Anerkennung des Rechtes zu freier Entwicklung des Kindes als Richtung in der Erziehung zu sprechen und eine erfolgreiche Durchführung des Unterrichts festzustellen. Ganz im Gegenteil bildet sich in Wirklichkeit eine autoritäre Erziehung aus. Der Grund dafür liegt in dem mangelhaften Funktionieren der Schule. Was sind die Ursachen für dieses mangelhafte Funktionieren? Als Erstes ist das vollständige Fehlen von Schulgebäuden zu erwähnen, [72] das das ganze 19. Jahrhundert über nicht behoben werden kann. Die Gemeinden, die mit der Gründung, dem Aufbau und der Erhaltung von Schulen beauftragt waren, vernachlässigen diese Aufgabe entweder, weil ihnen die Geldmittel [73] fehlten oder weil sie die Bedeutung eines richtig funktionierenden Schulwesens nicht erkannten. Außer den Schulgebäuden fehlen auch noch die Unterrichtsmittel. Daher kann die Schule nur in sehr rückständi-

---

70) Brief vom 14.3.1828 an den Vormund der Waisen in Ägina, zitiert nach B. Papageorgiu, a.a.O., S. 22.

71) Theod. Charalambides, Die Schulpolitik Griechenlands, zitiert nach P. Xochellis, a.a.O., S. 20.

72) Als Kapodistrias im Januar 1826 nach Griechenland kam, beschrieb ihm der damalige Erziehungsminister die Situation folgendermaßen: "Im Bezug auf die Erziehung habe ich ihnen nichts zu sagen. Wir haben keine Schule." Kapodistrias selbst schrieb am 4.10.1829 an A. Koraes in Paris: "Schulen erfordern Gebäude, ich aber habe bei meiner Ankunft nur Hütten vorgefunden, in denen zahlreiche hungrige Familien untergebracht waren." Zitiert nach B. Papageorgiu, a.a.O., S. 12 und 41.

73) Vgl. P. Xochellis, a.a.O., S. 19. Vgl. auch S. Tzumeleas-P. Panagopulos, Das Schulwesen in den letzten 100 Jahren, Athen 1933, S. 14.

ger Weise funktionieren. Dazu kommt noch, daß in vielen von diesen Schulen zu viele Schüler zusammengedrängt sind und daher ein Unterricht unmöglich ist.

Der schwerwiegendere Faktor aber ist, wie wir meinen, die mangelhafte Ausbildung des Lehrkörpers, deren Verbesserung lange Zeit in Anspruch nahm. [74] Es genügte schon, wenn man lesen und fließend zählen konnte und einige Kenntnisse in Musik und praktischer landwirtschaftlicher Arbeit hatte, um eine Stelle als Lehrer zu bekommen. [75] Während dieser Periode erhält sich der wechselseitige Unterricht (das Helfersystem von Bell-Lancaster [76]) als Hauptmethode, die selbst in den Lehrerseminaren gelehrt wurde. [77] Wie konnten die so ausgerüsteten Lehrer eine sinnvolle Erziehung ausüben? Das einzige Mittel, wodurch sie sich durchsetzen und ihre Arbeit ausführen konnten - und man kann sich vorstellen, welche ungeheuren Schwierigkeiten dies bereitete - waren unnachsichtige Strafen. Allerdings muß zugegeben werden, daß in den Jahren nach der Revolution besonders die Jugendlichen aufgrund von Entbehrungen, Not und ständiger Angst vor dem Tode verwilderten. [78] Eine charakteristische Beschreibung der Vorstellung, die die Schüler von den Lehrern und der Schule hatten, wird uns in den Texten eines Verfassers überliefert, der in dieser Zeit lebte: "... innerhalb von fünfzehn Tagen konnte Manoles (der Held dieser Geschichte) nichts lernen außer den Satz, 'Kreuz hilf', der damals dem Erlernen des Alphabets vorangestellt wurde. Nachdem der Lehrer ohne Erfolg alle geringeren Strafen über diesen Schüler verhängt hatte und Unmengen von Stöcken auf dessen Rücken zerbrochen hatte, griff er zu dem berüchtigten 'Phalagas'. Mit blutenden Füßen schwor sich das Kind, nie mehr in diese Hölle zurückzukehren ... aber sein Vater hatte

---

74) Das erste Lehrerseminar in Griechenland wurde 1871 in Serres eingerichtet. Nach der Gründung des Lehrerseminars in Thessaloniki im Jahre 1876 wurde es mit diesem zusammengelegt. (A. Isigones, a.a.O., S. 232) Das von Kapodistrias beabsichtigte Lehrerseminar wurde nie verwirklicht. 1835 wurde in Nauplion ein Lehrerseminar eröffnet, das nach Athen verlegt wurde und dort bis 1863 bestand. (K. Georgules, Das griechische Schulwesen, in: Neueres Enzyklopädisches Lexikon (Helios) Band VII, S. 1552, Athen o.J.)

75) Gesetzesblatt Nr. 11, 3.3.1834, Nauplion. Gesetz über die Volksschule, Teil B, Über die von den Gemeinden zu erhaltenden Volksschulen, Kapitel B, A: Über Kenntnisse und Anstellung der Lehrer, S. 28.

76) P. Xochellis, a.a.O., S. 20.

77) Diese Methode bleibt bis 1877 erhalten (A. Isigones, a.a.O., S. 233).

78) Joachim Pavlides, Reform der Erziehung in Griechenland, Hermupolis-Syros 1900, S. 110.

auch geschworen, daß er aus ihm 'einen Menschen machen' wolle; er wollte nicht, daß sein Kind so ein ungehobelter Holzklotz wie er selbst bliebe. Am nächsten Tag brachte er den weinenden und bittenden Jungen gewaltsam in die Schule zurück und gab dem Lehrer den schrecklichen Auftrag, 'Lehrer, laß nur die Knochen heil'. Der Lehrer führte gewissenhaft den Auftrag aus." [79] In einem anderen Text schreibt derselbe Verfasser: "Tatsächlich habe ich als Schüler manchmal die Macht derjenigen bewundert, die eigenmächtig Prügel verteilen, in eine andere Klasse versetzen, schlechte Noten austeilen und an den Ohren ziehen konnten, aber ich wünschte nie ein solch verhaßter Tyrann zu werden...; während des Unterrichts war nur das unaufhörliche Jammern der geschlagenen und gepeitschten Schüler zu vernehmen." [80] Wie aber kann im Hinblick auf eine Schule, die von dem Wehklagen der gezüchtigten Schüler erfüllt ist, von dem Problem Autorität und Freiheit gesprochen werden, und wie ist es zu vermeiden, daß der Lehrer in noch stärkerem Maße autoritär wird, wenn in der Familie selbst eine derartige Autorität herrscht und die Familie eine solche vom Lehrer verlangt?

Wir müssen aber noch einen Grund erwähnen, der zu einem Klima der Autorität mit beitrug: Das völlige Fehlen eines Lehrplans wirkte sich so aus, daß schon in der ersten Volksschulklasse mit dem Unterricht der altgriechischen Sprache begonnen wurde, [81] die der alltäglichen Sprache des Kindes so fern stand. Trotz der Proteste, die gegen diese unannehmbaren und unpsychologischen Methoden [82] und gegen die fast völlig fehlende Planung laut wurden, blieben diese doch erfolglos wegen der nicht vorhandenen Planung, [83] weil jeder Lehrer sein eigenes Programm aufstellte. Wir müssen dabei jedoch bedenken, daß dieses Extemporieren in einer Zeit stattfand, in der das Bildungsniveau der Lehrer selbst sehr niedrig war, obwohl es einige Ausnahmen gab. Daher blieb der Zwang das einzige Mittel der Übermittlung und Aneignung des Lehrstoffes, der meist dem Alter der Schüler nicht angemessen war. Alle diese Faktoren trugen dazu bei, daß während dieser Zeit in Griechenland die Erziehung durch Autorität charakterisiert wurde und daß die Schule weit von dem Prinzip der Arbeit vom Kind aus entfernt war.

In den letzten Jahren des 19. Jahrhunderts ist eine Steigerung und Verbesserung auf allen Gebieten der staatlichen Aktivität zu bemerken; so beginnt damit auch in der Erziehung, besonders in der Volksschule, eine Periode der Weiterent-

---

79) J. Kondylakes, Patuchas, Athen o.J., S. 9.

80) J. Kondylakes, Als ich Lehrer war, Athen o.J., S. 14.

81) Der Unterricht der alten Sprache in der Volksschule wurde im 1. Art. der 1. Verordnung vom 6.2.1834 festgesetzt. Vgl. S. Tzumeleas-P. Panagopulos, Das Schulwesen in den letzten 100 Jahren, Athen 1933, S. 14.

82) A. Isigones, Geschichte der Erziehung, a.a.O., S. 226.

83) 1880 wurden in Griechenland die ersten Lehrpläne erarbeitet.

wicklung. [84] Jeder Schritt der Verbesserung führt gleichzeitig zu einer Auflokkerung der Autorität des Lehrers und zu einer freiheitlicheren Verhaltensmöglichkeit des Kindes. Die Gründe, die diesen Fortschritt bewirken, der mit der allgemeinen Entwicklung und dem Vorwärtskommen des befreiten griechischen Staates verbunden ist, sind folgende: das Bemühen um eine Ausbildung der Lehrer, d.h. die Gründung eines Lehrerseminars in Thessaloniki (1876), in Athen (1878) und in der Folge auch in anderen Städten (Tripolis, Larissa, Kerkyra) [85] und das Gewähren von Stipendien für ein Studium der Pädagogik im Ausland, [86] wodurch neben dem allgemeinen Kontakt mit europäischen Ländern deren pädagogische Strömungen nach Griechenland übermittelt wurden. Der erste Kontakt mit den herrschenden zeitgenössischen pädagogischen Strömungen hatte als unmittelbare Folge die Übernahme des Herbat-Systems, [87] die Abschaffung der wechselseitigen Methode und die Einführung der ersten ABC-Bücher. Parallel dazu beginnt die Veröffentlichung von pädagogischen Büchern, [88] und so werden die pädagogischen Ideen unter den Lehrern verbreitet, und es beginnt ein Dialog um die pädagogischen Probleme. Dazu kommt außerdem noch die Errichtung eines selbständigen Lehrstuhls der Pädagogik und dessen systematisches Arbeiten an der Universität von Athen im Jahre 1912 [89], wowie die Möglichkeit eines weiterführenden Studiums für Lehrer an der Universität. [90] Ebenfalls trägt dazu bei die Aufstellung eines Lehrplanes mit verschiedenen Fächern, durch die der Horizont des Kindes wirklich erweitert wird. Es darf auch nicht die bedeutsame Hilfe übersehen werden, die durch die teilweise Lösung des Problems der fehlenden Schulgebäude gegeben wurde, obwohl sie angesichts der ungeheuren Notstände nur klein war. [91]

Den oben erwähnten Gründen müssen wir noch den allgemeinen Geist des Fortschrittes hinzufügen, der trotz der inneren Spaltungen und staatlichen Schwierigkeiten die ganze Atmosphäre des neu errichteten Staates charakterisiert. Man kann besonders nach dem ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts von einem Bemühen nicht nur um Fortschritt, sondern vielmehr um Regeneration sprechen. Auf die liberalen Strömungen dieser Zeit werden wir später zu sprechen kom-

---

84) Vgl. Joachim Pavlides, a.a.O., Vorwort S. 9, auch S. Tzumeleas-P. Panagopulos, a.a.O., S. 18.

85) A. Isigones, a.a.O., S. 232.

86) Ebd. S. 232, P. Xochellis, a.a.O., S. 21.

87) A. Tsirimpas-E. Konstantopulos, Geschichte der Pädagogik, Athen 1964, S. 154.

88) A. Isigones, a.a.O., S. 235. Vgl. auch P. Xochellis, a.a.O., S. 21.

89) A. Isigones, S. 238-239.

90) A. Tsirimpas-E. Konstantopulos, a.a.O., S. 155.

91) S. Tzumeleas-P. Panagopulos, a.a.O., S. 15.

men. Zum Abschluß dieses Paragraphen möchten wir nur erwähnen, daß sich das Problem Autorität und Freiheit während dieser Periode - in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts - sehr stark zuspitzt, eine Tatsache, die nicht nur (endlich) das wesentliche Eindringen in die Problematik, sondern vielmehr die verantwortungsbewußte Konfrontierung mit dem Problem zeigt. Wir müssen betonen, daß in dieser Zeit solche Auseinandersetzungen nicht immer die zu erwartenden Lösungen zur Folge hatten, obwohl sich die griechische Pädagogik mit den Problemen unmittelbar beschäftigte, oft sogar fanatisch. Daß gerade diese Art der Konfrontierung mit dem Problem Autorität und Freiheit, letzten Endes nicht selten so extreme Formen annahm und sogar zu einem Politikum wurde, hat seinen Grund und diesen wollen wir im folgenden Paragraphen erläutern.

### c) Autorität und Freiheit als fundamentales Problem der griechischen Volksschule

Der Fanatismus hinsichtlich des Problems, mit dem wir uns beschäftigen, worauf wir im Vorigen schon eingingen, kann nur erklärt werden, wenn wir dabei berücksichtigen, daß das Problem Autorität und Freiheit ein fundamentales Problem der griechischen Volksschule darstellt. Es ist eine Tatsache, daß dieses Problem immer und überall in der Pädagogik ein umstrittener Punkt war und sein wird. Im griechischen Bereich jedoch nimmt es eine ganz besondere Gestalt an, die es zu einem fundamentalen und darüber hinaus zweifellos zu dem zentralen Problem des griechischen Schulwesens und der griechischen Volksschule macht. Warum aber stellt sich dieses Problem in einer so zugespitzten und eigenartigen Weise? Die Gründe dafür sind unserer Meinung nach folgende:

Wir sprachen bereits über die autoritäre Tradition, die allgemein in der griechischen Erziehung herrscht. Wie man leicht verstehen kann, erschwert diese Atmosphäre unser Problem besonders in der Volksschule aufgrund ihrer besonderen Struktur. Wenn für die Studenten und Gymnasiasten das Problem zugespitzt erscheint, so erhält es in der Volksschule seine Schärfe nicht so sehr durch das Alter der Schüler, sondern vielmehr durch die besondere Organisation und das besondere Funktionieren der Volksschule und dazu noch durch die besondere Atmosphäre im ganzen griechischen Bereich. Neben diesem ersten Grund, der den ganzen Umfang dieses Problems aufzeigt, nämlich dem vererbten Klima der Autorität, steht als zweiter wesentlicher Grund die Tatsache, daß selbst bis heute für den größten Teil des griechischen Volkes die Volksschule die einzige Möglichkeit der Erziehung und Bildung ausmacht. Die Last, die sich daraus ergibt, daß die Volksschule für die Mehrheit der Bevölkerung

das einzige Erziehungsmittel darstellt, überträgt die Schärfe des Problems der Autorität und Freiheit auch auf die Volksschule. Das bedeutet, daß die Erziehung, unter der die Mehrheit des Volkes aufwächst, eine Erziehung ist, die aufgrund dieser Tatsache zur Autorität beiträgt, die sich in der Denk- und Verhaltensweise und ganz allgemein in der Mentalität äußert. Durch diese fundamentale Erziehung in der Volksschule werden aber auch die zukünftigen Lehrer, die die Erzieher dieser Mehrheit ausmachen, geprägt.

Indem die griechische Volksschule eine solche Autorität mit sich bringt, wirkt sie, wie wir schon erwähnt haben, bei der Gestaltung der Struktur des Volkes mit. Gerade daher rührt die wichtige Bedeutung des Problems, mit dem wir uns beschäftigen.

Ein weiterer Grund ist folgender: Wegen des Bildungsniveaus unseres Volkes spielt der Lehrer eine höchst wesentliche Rolle nicht nur in der Erziehung, sondern vielmehr ganz allgemein in der Gestaltung der Atmosphäre des Bereiches, dem er vorsteht. Mit anderen Worten: Hauptsächlich auf dem Lande werden der Lehrer und der Priester, besonders aber der erstere wegen des niedrigen Bildungsniveaus des ländlichen Klerus in Griechenland, [92] zur eigentlichen führenden Persönlichkeit. Gerade diese besondere Stellung des Lehrers gibt ihm viele Möglichkeiten und Befugnisse; so wird er auf dem Land vorzugsweise der Träger der Erziehung - oder das Gegenteil. Genau diese Möglichkeiten zur Führung, die dem Lehrer aufgrund der oben erwähnten Umstände gegeben sind, bewirken, daß das Problem der Autorität und Freiheit auf das Verhältnis zwischen "Führer" - in unserem Fall zwischen Lehrer - und Volk übertragen wird. Geht daraus nicht von selbst die fundamentale Bedeutung unseres Problems hervor?

Der letzte Grund, der unser Problem zu einem grundlegenden macht, ist die Tatsache, daß besonders auf dem Land, aufgrund des niedrigen Niveaus, weitgehend das Bewußtsein der Grenzen der Rechte und der Verantwortung fehlt. Dieser letzte Grund stellt ein allgemeineres Problem der Struktur der griechischen Bürgerschaft dar, das wir aber in unserer Arbeit nicht näher untersuchen können, da es zu weit von unserem Thema wegführen würde. Trotzdem trägt diese kurze Andeutung - eigentlich das Aufgreifen eines ungeheuren Problems - dazu bei, daß wir besser verstehen können, warum das Problem Autorität und Freiheit ein so fundamentales ist, sozusagen ein Existenzproblem eines Volkes.

Im ersten Teil unserer Arbeit, in dem wir beabsichtigen, das fundamentale Problem der Autorität und Freiheit im Hinblick auf die griechische Volksschule zu betrachten, werden wir dieses Problem innerhalb des griechischen pädagogischen Bereiches und der Tendenzen, die in Griechenland herrschen, untersuchen. Dieser erste Teil wird uns zeigen, wie das zur Diskussion gestellte Thema in Grie-

92) D. Savramis, Die soziale Stellung des Priesters in Griechenland, Leiden 1968, besond. S. 75 ff.

chenland von der theoretischen Seite her betrachtet wird, damit wir im zweiten Teil mehr auf die praktische Seite eingehen können, die konkrete Probleme behandelt unter Bezug auf Schule, Lehrer und Schüler. Dem folgt eine abschließende Aufstellung der Ergebnisse unserer Untersuchung, die, wie wir meinen, zum ersten Mal in Bezug auf unser Thema für den griechischen Bereich erarbeitet wurde. Gerade daraus aber ergaben sich viele Schwierigkeiten, die wir zu überwinden versuchten.

# ERSTER TEIL

## DAS PROBLEM AUTORITÄT UND FREIHEIT IM GRIECHISCH-PÄDAGOGISCHEN BEREICH UND DIE SICH DARAUS ERGEBENDEN TENDENZEN

## ERSTES KAPITEL

## DIE AKZENTUIERUNG DER AUTORITÄT

### I. Eigenart des kulturellen Klimas Griechenlands

#### a) Die Tradition

Die Untersuchung des Problems Autorität und Freiheit im Hinblick auf die griechische Volksschule setzt eine Kenntnis voraus, die Kenntnis der Eigenart, die das kulturelle Klima eines Volkes aufweist, damit dieses höchst wesentliche und komplizierte Thema der griechischen Erziehung verstanden werden kann. Welches sind die Elemente, die diese Eigenart ausmachen? Man könnte viele anführen; wir glauben aber, daß drei von diesen die fundamentalen Faktoren darstellen, die das griechische Klima bestimmen.

1. Die Frage nach der Eigenart hängt mit dem Geist der Tradition des griechischen Volkes zusammen, einer Tradition, die das Denken, das Gefühl, das ganze Leben der Griechen durchtränkt und das wesentliche Element der Struktur der griechischen Gesellschaft ausmacht. Obwohl aber die Tradition als das die Vergangenheit und Gegenwart verbindende Element einen unerläßlichen Teil der geschichtlichen Kontinuität eines Volkes darstellt, wird nicht selten diese Tradition falsch interpretiert und läuft auf Traditionalismus hinaus: eine falsche Form der Tradition, die das Überlieferte für wesentlicher und kostbarer hält, die sich am Althergebrachten festklammert und alles Neue mit Vorbehalt betrachtet. Sie sieht darin etwas Gefährliches und nicht selten überlieferten Werten Gegensätzliches, wenn nicht sogar ihre Profanierung. Natürlich ist in einer solchen Form von "Tradition" (Traditionalismus) nichts anderes zu sehen als, wie wir schon oben erwähnt haben, eine falsche Art der Übernahme eines Elementes, das besonders für das griechische Volk ein Fundament ausmachte und

auch jetzt noch ausmacht, ohne das es unmöglich gewesen wäre, das neue Griechenland aufzubauen. Obwohl die falschen Formen der Übernahme und Interpretation der Tradition nicht aufhörten, im neugriechischen Raum eine dominierende Stellung einzunehmen, wurden sie gerade deswegen die Ursache des, wenn auch nicht vollkommenen, so doch wesentlichen Fehlens des Dialogs mit dem dynamischen Vorgang des Denkens mit den zeitgenössischen geistigen Richtungen, mit dem, was man mit einem Wort autonome Schöpfung nennen könnte. Das Fehlen des Dialogs als Resultat einer falschen Betrachtung der Tradition führt auf eine Weise, die noch einmal den Charakter der Gesetzlichkeit annimmt, zum "Narzißmus" und zur eitlen Prahlerei mit dem Überkommenen und mit der überlieferten Tradition, eine Verhaltensweise, welche die dynamischen und die erneuernden Elemente, die eine jahrhundertelange Tradition in Wirklichkeit enthält, nicht erkennen läßt. Welches aber sind die Elemente der Tradition, die die neugriechische Gesellschaft bestimmen? Diese sind der klassische und der byzantinische Geist, wobei der letztere untrennbar mit der orthodoxen Kirche und dem Geist ihrer Tradition verbunden ist. Diesen beiden Elementen, die die Tradition aufbauen, muß noch ein Element zugefügt werden, das, obgleich in geringerem Maße, einen dritten Bestandteil ausmacht, der das Klima der neugriechischen Gesellschaft mitbildet: die westlichen Einwirkungen. Diese drei Komponenten - die dritte nimmt während der letzten Jahre immer größere Dimensionen an - schaffen das Material, das den Neugriechen formt, der immer häufiger aus diesem Klima des erstickenden Monologs auszubrechen versucht durch den Dialog mit dem westlichen Denken, das dem griechischen Denken jahrhundertelang fremd geblieben war. Obwohl das griechische dem westlichen Denken alle Kategorien der Philosophie, der Wissenschaft und der Kunst gegeben hatte.

2. Es ist wahr, daß man sich bemühte, den Traditionalismus zu überwinden, und der Monolog wurde tatsächlich aufgehoben, aber trotzdem blieb die Beschränkung und die Abkapselung der Horizonte jahrzehntelang eine Tatsache. Wenn in Europa die verschiedenen Bewegungen alle menschlichen Bereiche erfassen, so ist Griechenland unfähig, seinen begrenzten Horizont zu öffnen und die Bewegungen mitzumachen. Wenn für das Europa des 15. und 16. Jahrhunderts, um nur auf den pädagogischen Bereich einzugehen, die Bewegung des Humanismus kennzeichnend war, wenn später die ersten revolutionären Verkündigungen Rousseaus (1712-1728) laut werden und sich die auf grenzenlose Liebe gegründete familiäre Pädagogik Pestalozzis und Herbarts erziehender Unterricht ausbreiten und die Pädagogik als Wissenschaft begründet wurde, so beschränkte sich der griechische Lehrer auf das Lehren von Lesen und Schreiben. In Wirklichkeit haben viele verschiedene Faktoren zur Beschränkung beigetragen (vierhundert Jahre Unterjochung durch die Türken, die Abwanderung der griechischen

Gelehrten in den Westen, usw.), aber der wesentliche Grund lag in der Unmöglichkeit einer schnellen Koordinierung des Überkommenen mit dem Neuen, in der Bewußtmachung des Ererbten als eines unbedingten Elementes, als der Grundlage für jede Kontinuität, für die Schaffung und Erneuerung der Horizonte unter seinem Schein und seiner Weisung. Diese tragische Tatsache hebt P. Kanelopulos in seinem Buch: "Hyperion und der neugriechische Geist" folgendermaßen hervor, indem er sich nur auf einen Bereich des Geistes bezieht: "In der klassischen Heimat der Philosophie ist das Philosophieren, im eigentlichen und autonomen Sinne des Wortes, während des ganzen 19. Jahrhunderts unbekannt geblieben." [1] Dieser bejammernswerte Umstand kennzeichnet alle anderen Bereiche des Geistes. Die Schwierigkeiten ergeben sich, nicht weil der griechischen Tradition alle diejenigen Kategorien fehlen, die zur Schöpfung und geistigen Erhebung ganz allgemein notwendig sind, sondern weil die Bestandteile der Tradition, die das Neugriechentum ererbt hat, durch eine innere Dialektik charakterisiert werden: Das klassische und das byzantinische Element widersprechen sich. [2] Diese "innere Dialektik" des neugriechischen Geistes weist eine Lücke auf: der neugriechische Geist sucht noch sein wirkliches "Gesicht". [3]

3. Die Unmöglichkeit zur Autonomie und zur "Auswertung" der Tradition, das bis heute andauernde Bemühen um die Bestimmung der Elemente, die das Neugriechentum konstituieren, stellen nicht die günstigsten Faktoren einer geschichtlichen Kontinuität dar. Fortdauernde Streitigkeiten und die gegensätzlichen Strömungen gestalten das Gesicht der Geschichte des Neugriechentums und verhelfen ihm zu keinem Ausweg aus seiner "Odyssee", sondern führen es in eine Sackgasse. Die Suche nach Perspektiven in einem solchen Raum ist nicht nur eine Unmöglichkeit, sondern wird zu einer Utopie. Eine solche Feststellung bringt keine pessimistische Haltung gegenüber dem Fortgang des Neugriechentums zum Ausdruck, sondern ist ein objektiver Befund. Wie kann man daher konkrete Perspektiven und Ziele im Raum der Erziehung suchen? Die Erziehung erlebt das Abenteuer unseres Volkes mit. In einem solchen Klima sind die negativen Elemente, die unsere Erziehung übernimmt, nicht wenige. Obwohl Versuche der Anwendung eines konkreten und zeitgenössischen Programms nicht fehlen, sind sie doch nicht von Erfolg gekrönt, weil sie - wie wir sehen werden, vielleicht nicht immer zu unrecht - zu liberalistisch und modern geprägt sind. Genau diese Umstände sind es, die dazu beitragen, daß die Autori-

---

1) P. Kanelopulos, Hyperion und der neugriechische Geist, Frankenau 1959, S. 31.

2) D. Tsakonas, Einführung in das neue Griechentum, Athen 1958, S. 47 ff. Derselbe, Geist und Gesellschaft in Griechenland, Bonn 1965, S. 7.

3) Vgl. K. Tsiropulos, Das Zeugnis des Menschen, Athen 1968, S. 336 ff.

tät bis heute noch die Erziehung in Griechenland und besonders in der griechischen Volksschule charakterisiert.

b) Die Religion

Es wäre aber unvollständig, die Bestimmung der Eigenartigkeit des neugriechischen Geistes nur an Hand der Tradition aufzuweisen, auf der sie auch beruht. Die Orthodoxie stellt ebenfalls, mit den ganz besonderen Charakteristika, die sie auszeichnen, einen weiteren Faktor der Eigenartigkeit unseres Volkes dar und auch einen Faktor der Gründe, die das Problem, das wir untersuchen, hervorrufen.

1. Die Rolle, welche die Orthodoxie im Leben des Volkes spielt, war und ist vielfältig; so sehr sogar, daß man mit Recht sagen kann, daß die Kirchengeschichte "eine Seite der Kulturgeschichte Griechenlands ausmacht". [4] Es würde die Absichten dieser Arbeit übersteigen, wenn wir darauf eingehen wollten, was die orthodoxe Kirche für die griechische Nation bedeutete, wie sie zu deren Einheit beigetragen hat und wie sie nicht nur deren geistigen, sondern auch deren nationalen Zusammenhalt förderte. [5] Dabei müssen wir besonders den Beitrag der Kirche zum Erziehungswesen hervorheben. "Die Kirchengeschichte ... ist eng verwoben mit der Geschichte der Erziehung dadurch, daß die meisten Gelehrten und Lehrer Kleriker sind." [6] Der Beitrag der Kirche bezieht sich einerseits darauf, daß das religiöse Ideal den einen Teil des Erziehungsideals in Griechenland ausmachte und noch heute ausmacht. [7] Andererseits ist es der Kirche zu verdanken, daß sie während der byzantinischen Ära und der türkischen Herrschaft das ganze Schulwesen in die Hand nahm.
Vielleicht dürfen wir bei diesem positiven Angebot der Kirche doch nicht einige Punkte übersehen, die wir nicht umhin können, als negativ zu bezeichnen. Wann könnte man von negativer Orthodoxie sprechen? Das ist dann der Fall, wenn sie, geleitet von dem asketischen Geist, der manchmal falsch interpretiert wird, zu einer Negation der Welt wird, wo sie deren Bejahung sein sollte, dann, wenn das orthodoxe eschatologische Ideal - in beschränktem Maße - zu einem

4) G. Konidaris, Kirchengeschichte Griechenlands, Athen 1954-60, Band 1, S. 1.

5) Ebd. Einleitung S. 18. Vgl. auch A. Tsirimpas-E. Konstantopulos, Geschichte der Pädagogik, Athen 1964, S. 149.

6) A. Bakalopulos, Geschichte des neuen Griechentums, Band 2, Thessaloniki 1962, S. 220.

7) Vgl. A. Tsirimpas-E. Konstantopulos a.a.O., S. 97, 151.

asozialen oder antisozialen [8] Ideal wird, das die Welt als Unheil betrachtet. Eine solche Lebensauffassung führt zu einer Anthropologie, die in der Absonderung von der Welt die einzige Möglichkeit zur Rettung, das einzige rechte Ideal sieht. Aber eine solche Haltung, die der Meinung ist, daß "das irdische Leben ein gnadenloses Jammertal ist", [9] bringt nichts anderes als eine negative Orthodoxie und noch dazu ein falsch verstandenes Christentum zum Ausdruck. Obwohl diese negativen Formen nichts anderes sind als die Ideen einer Minderheit superkonservativer religiöser Vereine und vereinzelter Extremisten und wir auf keinen Fall die Meinung verteidigen können, daß diese Formen das Ideal der Orthodoxie ausmachen, was leider einige annehmen, haben trotzdem diese Formen einen gewissen Einfluß ausgeübt. Demzufolge prägt das Lebensideal dieser falsch interpretierten Orthodoxie (negativen Orthodoxie) alle Lebensformen und Lebensweisen entsprechend. Es ist natürlich, daß eine solche negative Haltung der Welt gegenüber sich extreme Thesen zu eigen macht, den Konservatismus fördert und allem Neuen Widerstand bietet.

2. Der Konservativismus, der eine der Formen dieses negativen Geistes der Orthodoxie ausmacht, ist oft verbunden mit dem Mönchstum als der extremen Art von Askese. Und dieses "monastische Ideal herrschte in allen Schichten". [10] "Alle sozialen Fragen wurden von den Mönchen geleugnet und ignoriert". [11] Diese Tendenz, die während der byzantinischen Zeit als die herrschende anzusehen ist, hat viele Gegner gefunden. [12] Trotzdem bestimmt sie das Denken einiger Gelehrter, die in der Bewegungslosigkeit und in dem absoluten Beharren auf dem Buchstaben der Vergangenheit den einzig reinen Ausdruck des Glaubens sehen. Der Konservativismus der griechischen Orthodoxie bildet bis heute einen, wenn auch nicht wichtigen, so doch nicht völlig unbedeutenden Faktor,

---

8) D. Savramis, Wesen und Eigenart der griechisch-orthodoxen Kirche im Verhältnis zu weltlichen Kirchen, in: Kyrios, Jhrg. IX 1969, Heft 1, S. 46.

9) D. Tsakonas, Einführung in das neue Griechentum, Athen 1958, S. 50.

10) D. Tsakonas, Geist und Gesellschaft in Griechenland, 1965, S. 12.

11) Ebd. S. 14.

12) Es ist zu erwähnen, daß die extremen Strömungen des monastischen und asketischen Ideals dahin tendierten, den Charakter einer reinen Orthodoxie anzunehmen, eine Tatsache, die durch die gegensätzlichen Reaktionen der sog. Humanisten vermieden wurde. Es handelt sich um die humanistische Bewegung um Plethon in Mystra, die im 14. und 15. Jh. auftrat und gegen das "erstarrte Denken" des Mönchtums polemisierte. Besonders charakteristisch für diese Bewegung war die Bemühung um das Wiederaufleben des klassischen Geistes, eine starke Betonung des Wertes der Gegenwart und der geistigen Freiheit. Vgl. D. Tsakonas, ebd. S. 7 ff.

der einen kleinen Teil besonders der kirchlich-religiösen Menschen [13] beeinflußt. Wenn aber heute der Konservativismus als Tendenz stark vermindert wurde, so bestimmt seine Atmosphäre immer noch die griechische Orthodoxie. Diese Atmosphäre wirkt auf alle Bereiche des Geistes und besonders der Erziehung. Das wird verständlicher, wenn man bedenkt, daß die orthodoxe Kirche die in der griechischen Verfassung verankerte offizielle Religion ist und daß das Kultusministerium zugleich das Ministerium für religiöse Angelegenheiten ist. Es gab Fälle, wo Reformen und Neuerungen im Erziehungswesen mit der zustimmenden oder ablehnenden Kritik der Kirche und der Mitglieder der christlichen Organisationen, die durch Zeitschriften und durch sonstige Tätigkeit den neugriechischen Geist nicht wenig beeinflußten, konfrontiert wurden. [14] Aber das Klima extremen Konservativismus stellt wie überall, so auch in Griechenland keine These dar, sondern eine Antithese und wird als solche zu einem bremsenden Faktor für das, was wir mit einem Wort als "offenen" Horizont bezeichnen können, der ein so unerläßliches Element des geistigen Lebens eines Landes ausmacht.

3. Dieses Klima des Konservativismus bringt eine starke Religiosität mit sich, die sicher oft eine echte bleibt, in gewissen Fällen aber den Charakter der äußeren Frömmigkeit annimmt, der ohne einen absolut bewußten Glauben als Kontinuität eines vererbten Glaubens, eines Gewohnheitschristentums anzusehen ist. Eine solche Form von Religiosität, die nicht nur ein griechisches Phänomen ist, bleibt weit davon entfernt, die geistigen Ereignisse mit der erforderlichen Bewußtheit und Spannung zu erleben. Es ist vielleicht die Folge des geistigen Klimas, daß die Gefühlsreligiosität, im Gegensatz zu der existentiellen Religiosität ein starkes Übergewicht erhält. Aber in einem Raum, wo kein echter Glaube und keine gesunde Geistigkeit herrschen, sondern diese von Heidentum und Fatalismus verdrängt werden, ist der Grad der Teilnahme an oder des Widerstandes gegenüber den Unordnungen und an den Problemen der Gegenwart nicht hoch. Die ererbte Gewohnheit, die Kontinuität des traditionellen und gemeinhin Angenommenen ist leichter zu befolgen, als an das Althergebrachte zu rühren und sich mit den gefährlichen "neuen" Tendenzen auseinanderzusetzen. Diese Gegebenheiten,

---

13) Vgl. M. Rinvolucri, Anatomie d'une église. L'église grecque d'aujourd' hui. Paris 1969, S. 94, 100.

14) Die christlichen Vereine im zeitgenössischen Griechenland spielen eine wichtige Rolle bei der Gestaltung des neugriechischen Geistes. In der Regel vertreten sie nicht ein Klima des extremen Konservativismus, und wir müssen anerkennen, daß der Beitrag einiger von ihnen besonders für das Erziehungswesen von Bedeutung war. Für die wichtigsten vgl. E. Psilopulos, Le mouvement "ZOI" dans l'église orthodoxe de Grèce, in: Revue des Sciences religieuses, Strasbourg 1966, S. 258 ff.

die bis heute die griechische Gesellschaft in etwa beeinflussen, üben auch einen Einfluß auf den zeitgenössischen Griechen aus und werden ein modus vivendi, der in gewissem Grad das moralische Leben des heutigen Griechenlands charakterisiert.

c) Die Moral

1. Jedes Volk zeichnet sich auch in seiner Moral durch eine Besonderheit aus. Die Überbetonung einiger ethischer Prinzipien oder das Verkennen von anderen tragen zu der Ausbildung dieser Besonderheit bei.
In Griechenland spielen sowohl die Tradition, als auch die Religion, wie wir schon im vorigen Paragraphen gesehen haben, nicht nur eine wesentliche Rolle, sondern beeinflussen das geistige Klima des griechischen Volkes und demzufolge auch die Ethik. [15] Trotz der zeitgenössischen Beeinflussungen durch den westeuropäischen liberalen Geist beharrt das Volk in seiner Mehrheit auf den ethischen Prinzipien der Vergangenheit; der neue Geist wirkt stärker in den großen Städten, aber trotzdem dürfen wir auf keinen Fall von einer "Revolte" in der Ethik Griechenlands sprechen oder, wie sich viele zeitgenössische Moralsoziologen ausdrükken, von einer "meta-ethischen Periode". [16] Trotzdem dürfen wir nicht unbeachtet lassen, daß ein dauernder Streit zwischen dem "neuen" und dem "alten" Geist erkennbar ist. Die traditionelle Ethik wird unter dem stetigen Druck neuer Ideen und Lebensformen, ohne ihre Echtheit zu verlieren, zu einem ethischen Formalismus. Die Tradition und das Christentum bemühen sich, die Strenge der Sitten und Lebensformen aufrecht zu erhalten, die der zeitgenössische Geist zu überkommen versucht. In der Antithetik dieser beiden Strömungen zeigt sich einerseits große Folgerichtigkeit, andererseits aber nicht wenig Fiktivität. Der neue Geist, der sich progressiv gibt, kann das nicht vermeiden, was er zu bekämpfen predigt, nämlich die Unterdrückung von ethischen Formen und Normen. Der alte Geist wird, wenn er sich nicht konsequent ausdrückt und nicht gelebt werden kann, zu einer äußerlichen Form ohne echten Inhalt und ohne Entsprechung. Denn, wenn die Moralität keine "Prohairesis" darstellt, um in der aristo-

15) D. Tsakonas, Einführung in das neue Griechentum, Athen 1958.

16) Vgl. T. Styczen, Metaethik. Ein neues Ding oder ein neues Wort?, in: Internationale Dialog-Zeitschrift, 2. Jg., Heft 1, Wien-Freiburg-Basel 1969, S. 61-67. Siehe auch dem interessanten Artikel von R. Mehl, La secularisation de la morale, in: Christliche und moderne Moral, Basel 1968, S. 338 ff., wo diese Standpunkte kritisiert werden.

telischen Terminologie der Nikomachischen Ethik zu sprechen, [17] verliert sie jedes Element der Echtheit und wird Mittel und Werkzeug der Unterdrückung und Knechtschaft. Wir können von einer unechten Moralität sprechen, die, sei es als progressive oder als konservative Form, einen großen Teil der griechischen Gesellschaft charakterisiert. Ein derartiger ethischer Formalismus nimmt schnell, direkt oder indirekt, eine autoritäre Gestalt an.

2. Wie aber gewinnt die verfälschte Ethik die Gestalt der Autorität? Gewohnheit und Zweckmäßigkeit werden sehr oft zum Maßstab, wenn nicht zur Notwendigkeit: Die Moral nimmt den Charakter einer autoritären Macht an, dem sich jeder anpassen muß.
Wenn diese fiktive Atmosphäre nicht auch die Erziehung beeinflussen würde, wäre das Problem nicht so ernst. Die griechische Wirklichkeit kann aber in der Erziehung die Autorität des ethischen Formalismus nicht ganz vermeiden, weshalb seine Nachwirkungen und Konsequenzen größer sind. Die Beziehungen zwischen Moral und Erziehung sind am engsten innerhalb Griechenlands. Wenn aber die Moral dazu übergeht, auf direkten oder indirekten Wegen ihre Normen zu diktieren, ohne daß diese Normen freiwillig von jeder Person akzeptiert werden, wird die autoritäre Macht der Moral sichtbar und verbreitet sich auch in der Erziehung. Aus Autorität, die die Moral in der griechischen Wirklichkeit ausübt, ergibt sich die Frage, inwieweit eine Gesellschaft ihre Moral schafft oder inwieweit die Moral auf die Gesellschaft von verschiedenen Seiten her einwirkt.
Es ist durchaus nicht die Absicht dieser Ausführungen an dem allgemeinen Klima der sittlichen Wirklichkeit in Griechenland Kritik zu üben. Ein derartiger Versuch würde die Grenzen dieser Arbeit überschreiten; außerdem ist es kein leichtes Unternehmen, da die sittliche Gegenwart eines Volkes sich aus vielen Faktoren zusammensetzt, die sich schwer analysieren lassen und noch schwerer von dem Untersuchenden im Rahmen einer kurzen Abhandlung, wie der vorliegenden, kritisiert werden können, einer Abhandlung, deren Aufgabe in der Untersuchung, Feststellung und Darlegung der Situation der griechischen Gesellschaft in Bezug auf bestimmte Gesichtspunkte besteht, aus denen sich der Begriff der Autorität - der zentrale Begriff unserer Arbeit - zusammensetzt oder durch die er zu mindestens beeinflußt wird.
Innerhalb dieser so begrenzten Aufgabe ergibt sich aus den oben erwähnten Feststellungen, in Bezug auf die Eigenart der griechischen Geisteshaltung, die direkt durch die drei Elemente: Tradition, Religion und Moral beeinflußt wird, zweier-

---

17) Mehr über den Begriff der aristotelischen "προαίρεσις" der Nikomachischen Ethik und der sie voraussetzenden Ethik, die Einheit der ethischen und intellektuellen Tugenden, siehe H. Kuhn, Das Sein und das Gute, München 1962, S. 275 ff.

lei: 1) die Quellen, aus denen die Autorität ihren Inhalt schöpft und auf Grund derer sie ihre Existenz behauptet. Im griechischen pädagogischen Raum kann die Autorität als Produkt dieser drei Elemente betrachtet werden. 2) der geistige Bereich, in dem sich die Autorität entwickelt und die Bildung und Erziehung der Kinder zu beeinflussen sucht. Viele der Bestandteile, die das kulturelle Klima des griechischen Volkes gestalten, beeinflussen und unterstützen die negative Färbung des Begriffs der Autorität. Genau auf diese Formen der Autorität werden wir im folgenden eingehen, der Autorität, wie sie von den Theoretikern und den mit den pädagogischen Problemen und der Erziehung Beauftragten gesehen und entwickelt wurde, von all denen, die eine wesentliche Rolle in der Ausbildung des pädagogischen Denkens in Griechenland gespielt haben, die die Lehrer des zeitgenössischen Griechenland durch ihr schriftliches und mündliches Wirken gelenkt und geleitet haben.

## II. Formen der Autorität

### a) Autokratische oder Machtautorität

Wenn man die griechische pädagogische Literatur untersucht, findet man keine Monographie, die das Problem der Autorität und der Freiheit an und für sich behandelt. Die Tatsache aber, daß es keine selbständige Untersuchung darüber gibt, erschwert die Untersuchung dieses Fragenkomplexes. Neben der Schwierigkeit, die das Thema wegen des Mangels an entsprechender Literatur darstellt, müssen wir gleich zu Anfang darauf hinweisen, daß im griechischen Bereich Theorie und Praxis weit auseinanderklaffen; trotzdem ist es nötig, das Problem zuerst von der theoretischen Seite her zu beleuchten. Wir werden nicht versuchen, die Pädagogen in Verfechter der Autorität und in Verfechter der Freiheit einzuteilen; das ist übrigens nicht durchführbar, weil die Ansichten der Pädagogen über dieses Problem nicht immer eindeutig sind. Einerseits liegt es daran, daß die griechischen Pädagogen sehr oft Positionen anderer Pädagogen und pädagogischer Richtungen von Westeuropa und Amerika interpretieren und verteidigen; aber man kann schwerlich ein konsequenter Anhänger einer Richtung sein, wenn man dabei seine persönliche Haltung zum Ausdruck bringen will. Andererseits liegt es daran, daß die Pädagogik wie auch alle Geisteswissen-

schaften [18] sich in Antinomien [19] bewegt, wahrscheinlich weil sie unfähig ist, eine endgültige Lösung zu geben, vielleicht wird nie eine solche zu finden sein. [20] Das Thema der autoritären oder freiheitlichen Erziehung wird von den Pädagogen als eine Antithese verstanden. Unsere Arbeit hat den Zweck, dieses Problem als eine Beziehung zwischen Erzieher und den zu Erziehenden zu sehen.

1. Die Erziehung findet besonders zwischen diesen beiden Polen statt. Jede Art von Erziehung - autoritäre oder freiheitliche - betrachtet diese Verhältnisse unter einem anderen Gesichtspunkt; von der Stellungnahme, die jede Pädagogik zu diesem Punkt bezieht, hängt ihre Charakterisierung als autoritär oder freiheitlich ab. So vertritt S. Kalliaphas, ehemaliger Professor für Pädagogik an der Universität in Athen, die Meinung, es müsse zwischen Lehrer und Schüler eine Distanz geben. "Aufhebung dieser Distanz erzeugt falsche, vorgetäuschte Liebe, die einer solchen Bezeichnung nicht wert ist." Er schließt gänzlich die freundlichen Beziehungen zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden aus, indem er meint, daß sie sich "auf den Schüler sehr schädlich auswirken". [21] Er mißt der Erhaltung der Distanz große erzieherische Wichtigkeit bei. "Die stärksten Männer der Geschichte gehören jenen Perioden an, während deren das Ansehen des Vaters als Herrscher (Authentes) unbestritten war." [22] Obwohl ein so bedeutender Pädagoge diese Stellungnahme als ein Gegenargument zu der wirklich zerstörenden und auflösenden Pädagogik, nach welcher der Lehrer zum "Kameraden" des Schülers wird, benützt, sind wir der Meinung, daß seine Stellungnahme eine autokratische Erziehung befürwortet, bei welcher der Pädagoge - Vater oder Lehrer - "Herrscher" ist und sich allein durch Erhaltung der Di-

---

18) Vgl. H. Nohl, Das Verhältnis der Generationen in der Pädagogik, in: Zwang-Autorität-Freiheit in der Erziehung, (Hrsg.) Carl-Ludwig Furck u. a., Weinheim-Berlin 1967, S. 103.

19) Über die Antinomien in der Pädagogik vgl. K. Georgules, Die Antinomien in der heutigen theoretischen und praktischen Pädagogik, in: Wiss. Tribüne des Lehrers, 2. Jg. 1954, Heft 11/12, S. 2-5. Vgl. auch E. Spranger, Pädagogische Perspektiven, Heidelberg 1951, S. 93 ff.

20) P. Korontzes, Erzieherische Gemeinschaften, Athen 1961, S. 158 f.

21) S. Kalliaphas, Allgemeine Pädagogik, Athen $^{2}$1963, S. 134-135.

22) S. Kalliaphas, Die gegenseitigen Beziehungen zwischen Eltern und Kindern und zwischen Lehrern und Schülern, in: Veröffentlichungen der experimentellen Schule an der Universität Athen, Band 6, 1954, S. 298.

stanz [23] behaupten soll. Diese Ansicht der Erhaltung des Ansehens des Erziehers durch den Abstand und die Bedeutung des Pädagogen als "Herrscher" ist im griechischen pädagogischen Denken nicht selten. Auch der bedeutende griechische Pädagoge K. Georgoules [24] tritt für den Abstand zwischen Lehrer und Schüler ein. Seine Opposition gegen eine "Nivellierung", d.h. das gänzliche Fehlen eines Abstandes zwischen Lehrer und Schüler, ist kein Resultat aus theoretischen Überlegungen, sondern ergibt sich aus seiner Furcht vor Übertreibung. Hinsichtlich seiner Furcht vor einem übertriebenen Freundschaftsverhältnis haben wir keine Einwände. Vielmehr ist es die übermäßige Furcht, welche die Atmosphäre des guten Einvernehmens und der Vertrautheit beseitigt, die nicht akzeptiert werden darf. Aber verfolgen wir weiter die Gedanken von K. Georgoules. "Während der letzten Jahre bildete sich eine Mode aus, nach welcher der Lehrer Freund der Schüler ist ... Es bedarf aber nicht vieler Überlegungen, um zu erkennen, daß dies falsch ist ... Nivellierung bedeutet Gleichstellung. Es ist ein Irrtum zu glauben, daß der Schüler dabei zufrieden ist ... Es ist ein Irrtum zu glauben, daß der Lehrer sich auf das Niveau der Schüler herablassen muß, um sie emporheben zu können." [25] Dabei darf man aber nicht übersehen, daß in der Volksschule aufgrund des Alters der zu Erziehenden das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler ein ganz besonderes ist. Deshalb beschäftigen wir uns mit den Feststellungen unserer Pädagogen, die sich nicht immer auf den konkreten Fall der Volksschule beziehen, sondern ganz allgemein den Problemkreis des von uns geprüften Themas behandeln. In diesem Zusammenhang darf man die Betonung des Abstandes und die Aufhebung der freundlichen Atmosphäre nicht akzeptieren; denn wir sind der Meinung, daß dadurch das, was wir autokratische Autorität genannt haben, unterstützt wird.

Gewiß aber kann man, wenn man sich auf das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler bezieht, nicht leugnen"daß dieses Verhältnis nicht ein Verhältnis von

---

23) "Intimität, die das Leben der Familie absolut bestimmt, führt zu deren Auflösung, wie große Wärme Metall auflöst. Der Abstand, der von Natur aus eine gewisse Uneinigkeit und Spannung entstehen läßt, wirkt als leitendes Zentrum, als Kraft, die das Ganze zusammenhält, und die zum Tätigsein antreibt." S. Kalliaphas, Analekten, Band 1, Athen 1965, S. 41.

24) Obwohl das Gedankengut K. Georgoules auf einer nicht unwesentlichen philosophischen Begründung beruht und auch sein pädagogisches Denken nicht als absolut konservativ charakterisiert werden kann, ist trotzdem manchmal eine nicht vertretbare konservative Haltung, wie in Bezug auf das Thema, das wir untersuchen, festzustellen.

25) K. Georgoules, Die Persönlichkeit des Lehrers, in: Griechisch-christliche Erziehung, 21. Jhrg. Athen 1968, Heft 174, S. 137.

Gleichen, sondern von Ungleichen ist"; [26] und zwar ist diese Ungleichheit nicht nur eine "qualitative" Ungleichheit, sondern auch eine "existentielle". Das Kind ist etwas anderes. Um aber dieser "Andersartigkeit" des Kindes gerecht werden zu können, darf die Mauer, die sich zwischen Lehrer und Schüler wegen des Abstandes und der Autorität aufrichtet, nicht erhöht werden. Die Tatsache aber, daß die Beziehungen zwischen den Generationen durch "Spannungen" charakterisiert werden und daß der "Gegensatz der Generationen" als die "eigentliche Antinomie" [27] der Pädagogik angesehen wird, macht klar, daß jede Betonung des Abstandes die Spannungen verstärkt und in eine Sackgasse führt. Es ist nicht nötig darauf hinzuweisen, wie falsch dieses "Dogma" des Abstandes für das zeitgenössische pädagogische Denken ist. Es übersieht nicht bloß die dialogischen Beziehungen, die bei jeder Art von Erziehung unerläßlich sind, [28] sondern es übersieht auch anthropologische Voraussetzungen.

2. Ein zweiter Punkt, in dem Elemente von Machtautorität deutlich werden, ist die Haltung, die einige Pädagogen hinsichtlich der Disziplin, besonders hinsichtlich deren Mittel und ihrer Anwendungsweise einnehmen. Wir halten es für nützlich, uns an dieser Stelle unserer Untersuchung mit einer These auseinanderzusetzen, die am Anfang unseres Jahrhunderts verteidigt wurde, und hier deswegen erwähnt wird, weil sie bis kurz vor dem zweiten Weltkrieg Gültigkeit hatte. J. Pavlides sieht die moralische Erziehung der Kinder eng verknüpft mit den pädonomischen Mitteln. [29] Er empfiehlt die Gründung einer spezifischen Körperschaft von "Pädonomen" [30] (Kinderaufseher), die die Aufsicht über die Kinder auch außerhalb der Schule übernehmen. "Die Pädonomie (Kinderbeaufsichtigung) ist eines der wichtigsten Mittel zur sittlichen Veredelung der Kinder. In der Schule wird die Pädonomie von den Lehrern ausgeführt ... Zu einem großen Teil aber wird sie außerhalb der Schule durch den sogenannten Pädonomen verwirklicht. Dieser Teil ist für die jetzige griechische Gesellschaft wichtiger als der, welcher in der Schule ausgeführt wird, und ihn muß der Staat ziemlich schnell zur Ausführung bringen ... Es ist absolut notwendig, daß eine große und starke Körperschaft von Pädonomen geschaffen wird, die einerseits von den Gemeinden, oder im Notfall auch von der Regierung besoldet wird, die anderer-

---

26) M. Rang, Das Problem der pädagogischen Autorität, in: Zeitschrift für Pädagogik, 4. Jhrg. 1958, Heft 1, S. 109.

27) H. Nohl, a.a.O., S. 101.

28) Vgl. R. Schwarz, Wissenschaft und Bildung, Freiburg-München 1957, S. 78.

29) Pädonomische Mittel = erzieherische Mittel, die vom Aufseher angewandt wurden.

30) Pädonom = Aufseher bei der Erziehung der Kinder.

seits aber nur dem Ministerium für Religion und Kultus untersteht ... Diese Körperschaft wird für alle Schulen des Staates eine sakrale Polizei sein, die auch nicht zögert, Geheimpädonomen zu haben, die oft selbst ihren Kameraden unbekannt bleiben." [31] Eine solche Körperschaft wurde in Griechenland ausgebildet. [32] Da aber diese These zur Sicherung der Disziplin und der sittlichen Veredelung der Kinder durch diese äußerlichen Mittel bereits am Anfang unseres Jahrhunderts vertreten wurde, ist es erstaunlich, auch heute noch Meinungen vertreten zu sehen, die zwar weit davon entfernt sind, Pädonomen zu verlangen, die aber folgendes fordern: "Für die boshaften Typen braucht man solche Mittel, die für die guten Typen als sklavisch betrachtet werden müssen. Diese Typen werden wir entsprechend ihren Interessen behandeln, wir werden sie zwingen, das Gute zu tun, und sich Befehlen zu jeder Art von Tätigkeit innerhalb des Rhythmus der Beziehungen im Leben, sowohl in der Schule als auch in der Familie und im Volk, zu unterwerfen. Wir dürfen diesen nämlich keine Initiative lassen. Sie müssen sich daran gewöhnen und sich dazu erziehen lassen, den anderen zu gehorchen, indem sie ihre Befehle ausführen". [33] Auf die Volksschule bezogen ist diese Haltung auf den ersten Blick hin vielleicht logisch genug, wenn man die unendlichen Schwierigkeiten bedenkt, auf die der griechische Lehrer besonders in der Landschule trifft. Trotzdem ist eine solche Methode des Zwanges fragwürdig. Kann sie erziehen und hat sie zu dem, was wir Erziehung nennen, eine Beziehung? In vorliegendem Fall betrifft der Punkt, dem widersprochen wird, nicht die Anwendung oder Nichtanwendung der Strafe, sondern das "Wie" der Strafe. Diese muß nämlich, wie auch M. Langeveld sagt, zu einer "ultima ratio" [34] werden. Diese Haltung, d. h. die Anwendung der Strafe als alleräußerstem Mittel, wann und wo es nötig ist, bedeutet nichts anderes als eine Erhöhung der Verantwortung des Erziehers und nicht eine bequeme Lösung seinerseits. Das gleiche aber gilt nicht nur für die Strafe, sondern auch für jede Art von Zwang zur Erreichung einer wirksamen Disziplin.

---

31) J. Pavlides, Die Reform der Erziehung in Griechenland, Hermupolis-Syros 1900, S. 110 f. (Von uns unterstrichen).

32) Ich erinnere mich daran, daß in der Kleinstadt, in der ich die Volksschule besuchte, der "Pädonom" mit einem "Ochsenfiesel" in der Hand herumging und wirklich unbarmherzig auf die "unartigen" Schüler einschlug.

33) E. Konstantopulos, Allgemeine Pädagogik, Athen 1959, S. 102. (Von uns unterstrichen).

34) M. Langeveld, Einführung in die theoretische Pädagogik, Stuttgart $^{6}$1966, S. 147-148 f.

Es ist wahr, daß die Mittel, welche die Erziehung anwendet, und der Weg, den sie verfolgt, jedem Charakter und jedem Typ des Kindes entsprechen müssen, daß aber die schwer zu lenkenden Kinder dazu verurteilt werden, durch Demütigung und Gewalt erzogen zu werden - "weil ein Axiom durch alle Jahrhunderte hindurch unumstößlich bleiben wird, nämlich daß die Freiheit heilig zu halten und anzubeten ist und unerläßlich ist für das Leben und seinen Fortgang, wenn sie auf die Guten angewandt wird, und daß die Gewalt immer die Völker rettet und ihnen wohltut, wenn sie auf die Bösen angewandt wird" [35] - wo statt dessen die Ursachen ihres unartigen Benehmens untersucht und gefunden werden müßten, [36] die sich meistens außerhalb eben dieser Kinder befinden, und die manchmal gerade auf die Schule und auf den autoritären Lehrer zurückzuführen sind; das aber ist eine Mißachtung des elementaren Respekts vor der Persönlichkeit des schwierigen Kindes, das mehr der Erziehung (vielleicht auch des Facharztes und der Sonderschule) bedarf.

Es ist auch allgemein bekannt, daß die Besserung der Kinder durch eine solche äußerste Machtautorität nicht gesichert ist; wenn aber trotzdem eine Besserung erreicht wird, ist sie scheinbar und provisorisch; [37] sie ist nichts anderes als eine seelenlose Vortäuschung wie R. Hubert [38] sagt, denn, wenn der Schüler weit von der Schule und damit von der Drohung entfernt ist, benimmt er sich auf unverbesserliche Weise undiszipliniert, weil aufgezwungene Disziplin nichts nützt, sondern im Gegenteil dazu beiträgt, daß das Kind sich in sich verschließt und ihm die Möglichkeit zu freier Tätigkeit und eigenem Schaffen genommen wird.

Die obige Meinung über die Durchsetzung der Disziplin gegenüber "Undisziplinierten" wird befürwortet von K. Spetsieres, ehemals Professor der Pädagogik an der Athener Universität: "Jede Undisziplin iertheit, jede Unziemlichkeit und Frechheit, die dem eingeborenen sittlichen Empfinden widerspricht, muß unterdrückt werden. Daraus entstand die Bestrafung der unartigen und undisziplinierten jungen Menschen, die der schulischen Aufsicht unterliegen". [39] Aber die

---

35) E. Konstantopulos, a.a.O., S. 103.

36) Für die notwendige Erforschung der Schuld der Kinder, in dem Sinne, daß sie durch die Umwelt hervorgerufen wird, vgl. F. Kopp, Die Disziplin in der Schulklasse, in: A. Fischer, F. Kopp, L. Kuffner, Autorität, Disziplin und Freiheit in der Volksschule, Donauwörth 1965, S. 55.

37) N. Melanites, Die Psychologie der Disziplin, in: Die Tribüne des Lehrers, Athen 1957, Heft 190, S. 4. Vgl. auch H. Roth, Autoritär oder demokratisch erziehen? München-Basel 1965, S. 18 u. 25. Vgl. auch W. Scheibe (Hrsg.) Die Pädagogik im XX. Jahrhundert, Stuttgart 1960, S. 87.

38) R. Hubert, Traité de pedagogie générale, (griech. Übersetzung von K. Kitsos-B. Skulatos) Athen 1959, Band 2, S. 695.

39) K. Spetsieres, Theorie der Erziehung, Athen 1961, S. 161.

Strafe als Hauptmittel zur Unterdrückung der Undiszipliniertheit charakterisiert eine deutliche autokratische Erziehung, bei der sich "die Allmacht des Lehrers" [40] als die einzige Art von Erziehung äußert. Im Bezug auf das Problem der Disziplin vertritt auch S. Kalliaphas die gleichen Ansichten. Er geht von dem Gedanken aus, daß die Furcht für das Bestehen der Disziplin oft notwendig ist, obwohl er auch die Rolle der Liebe dabei nicht verkennt. Er gelangt zur Annahme der Furcht als Disziplinarmittel, indem er in der Furcht eine Unerläßlichkeit sieht, ohne welche die Liebe - als ideale Verwirklichung der Disziplin - selten das Ziel erreichen kann. [41] Obwohl diese Auffassung sonderbar anmutet, war sie doch für viele Generationen griechischer Pädagogen ein "pädagogisches Dogma". [42] Bezüglich dieser Haltungen gibt es ernste Vorbehalte. Ist die Furcht tatsächlich ein Erziehungsmittel? Wie kann man ein Furchtgefühl auf der Seite der Schüler gutheißen, das von einem wenn auch liebenden Lehrer erregt wird? Wir finden, daß in der Praxis Furcht und Liebe schwerlich nebeneinander bestehen können. Wir meinen, daß es unmöglich ist, die Grenze zwischen Furcht und Liebe nicht zu verletzen. Sobald diese Grenze überschritten wird, schafft die Furcht eine für die Erziehung des Kindes, besonders des kleinen Kindes, höchst ungeeignete Atmosphäre. Außerdem ist bekannt, welche Konsequenzen eine Disziplin, die durch die Furcht erreicht wurde, im Kindesalter haben kann. Die Schul-Komplexe, die einige Menschen quälen, sind wahrscheinlich Folgen davon. Die Extremität der Haltungen, die wir schon erwähnt haben, wird klarer, wenn man sie mit den Thesen der modernen Pädagogik vergleicht, nach denen die Erhaltung der Disziplin durch die Strafe "fragwürdig" [43] ist,

---

40) R. Hubert, a.a.O., Band 2, S. 695.

41) S. Kalliaphas, Gedanken zur Schuldisziplin, in: Veröffentlichungen der experimentellen Schule der Universität Athen, Band 6, 1954, S. 79.

42) Die Denkart von Professor S. Kalliaphas geht deutlich hervor aus dem Abschnitt seiner Rede an die Körperschaft des Elementarschulwesens (13. Juli 1960) in Athen, den wir hier anführen: "Ich bin nämlich der Meinung, daß es nötig ist, den Satzungen aller Bundesgenossenschaften und Vereine eine Verordnung anzufügen, nach der ein Erziehungsbeamter, wenn er sich nachweislich einer Sünde schuldig gemacht hat, die mit der Würde des Erziehungsbeamten nicht zu vereinbaren ist, von der Mitgliederliste gestrichen werden muß, oder daß er entsprechend gebrandmarkt werden muß, wenn er kein Mitglied eines Vereins ist. Der Beschluß der Ausschließung muß an das Kultusministerium geschickt werden mit der Bitte, daß dieser Beamte durch Entlassung gehörig gestraft wird. Auf diese Weise wird die Aufsichtsarbeit des Kultusministeriums erleichtert und richtiger verwirklicht werden". (S. Kalliaphas, Analekten, a.a.O., S. 148) (Von uns unterstrichen).

43) F. Kopp, a.a.O., S. 55.

und die Disziplinierung nicht zum pädagogischen Handeln gehört. [44]

3. Eine weitere Form des negativen Gebrauchs der Autorität stellt die Unterordnung dar. Wenn sich die Theorie der griechischen Pädagogen nicht ausdrücklich mit diesem Gesichtspunkt beschäftigt, so machen die pädagogischen Werke derjenigen, die mehr zur Betonung der Autorität neigen, deutlich, daß die Unterordnung ein notwendiges Übel nicht nur für das Gelingen der Disziplin, sondern auch der ganzen Erziehung ist. Muß man nicht eine Erziehung, die Unterordnung verlangt und der jedes Mittel - Befehle usw. - recht ist, um zum Ziel zu gelangen, als negativ betrachten? Was macht der Lehrer in einer Schule, wo er kein Recht hat den schwierigen Kindern "Initiative" [45] zu geben, mit der angeborenen Tendenz des Kindes, Initiative zu übernehmen, mit seinem Wunsch zu anhaltender Betätigung? Daß man aber das Kind ohne "Initiative" und Tätigkeit läßt, bedeutet, daß man etwas, das spontan der Natur und Dynamik des Kindes entspricht, unterdrückt. Wenn also unsere Pädagogen Unterordnung verlangen, so verbinden sie diese oft mit einem harmlosen Gehorsam. Passiver Gehorsam und passive Unterordnung gegenüber dem Lehrer, der Schule und den Eltern lösen alle Probleme. Dieser Gehorsam ist keine spontane Haltung des Kindes, sondern das Resultat der Unterordnung. Wir werden nicht die negativen Konsequenzen aufzählen, die sich aus der Unterordnung und dem Mangel an Freiheit in der Verhaltensweise des Kindes ergeben und die zerstörend sind für den psychosomatischen Organismus des Kindes. Aber wie kann man im Namen der Pädagogik die These rechtfertigen, nach welcher der Lehrer das Recht hat, sich dem Kind gegenüber mit Gewalt zu behaupten? Vielleicht könnte das als ein Ausdruck von verschleiertem Egoismus betrachtet werden?
Wie verschieden ist der Horizont der Pädagogik, die solche Erziehungsformen nicht akzeptiert, sondern vielmehr die Auffassung vertritt, "daß die aggressiven

---

44) Vgl. E. Geißler, Erziehungsmittel, Bad Heilbrunn/Obb, $^{2}$1968, S. 107 f. Wenn man das Thema der Erzwingung der Disziplin durch irgendein Mittel der Gewalt untersucht, findet man, daß auf diese Weise nicht nur der Boden für das Gelingen der grundsätzlichen Erziehung nicht vorbereitet wird, sondern daß die Folgen, die sich aus dieser Haltung ergeben, antipädagogische sind. Wir bestehen nicht auf extremen entgegengesetzten Thesen, nach denen "alles verstehen ... alles verzeihen" heißt (Psychologismus) oder auf der These des Relativismus nach der "Nichts mehr fest ist", auch nicht auf der These des Naturalismus nach dem die Triebhaftigkeit des Kindes "freien Lauf" fordert. Wir sind vielmehr der Meinung, daß der Erzieher alles dies berücksichtigen muß, wenn er sich nicht autoritär verhalten will und wenn er nicht will, daß seine Anwesenheit eine Anwesenheit der Angst und der Furcht ist.

45) E. Konstantopulos, a.a.O., S. 102.

Antriebe der Jugend in einer gewissen Hinsicht gelebt werden müssen, um aufgearbeitet werden zu können. Sie ist kritisch gegen Kinder, die nur brav, nur fleißig, nur beflissen, nur gehorsam, nur sich unterordnend, nur einfügsam, nur Musterschüler, usw. sind", und "sie erschrickt nicht, wenn Kinder und Jugendliche einmal faul und nicht beflissen, trotzig oder bockig sind und sich nicht einordnen lassen, wenn sie einmal ihre eigenen Wege gehen wollen, widersprechen, individualistisch und eigenbrötlerisch sind. Die neue Erziehung ist unter dem Einfluß der modernen Psychologie kritisch gegen Scheintugenden geworden, vielleicht hat sich die alte Erziehung zu rasch mit autoritativ erzwungenen Scheintugenden und Tugendfassaden zufrieden gegeben." 46)

4. Sowohl die Ansicht, die die Notwendigkeit eines Abstandes zwischen Lehrer und Kindern unterstützt, als auch diejenige, die die Sicherung der Durchsetzung der Disziplin und die Erziehung der unlenksamen Kinder durch eine Gewalt von außen, durch Zwangsmaßnahmen sucht, und auch die Auffassung, daß der Schüler dazu verpflichtet ist, dem Lehrer zu gehorchen und sich ihm unterzuordnen, lassen uns ein gemeinsames Zentrum feststellen. Dieses gemeinsame Zentrum könnten wir Erziehung durch eine erzwungene Lernsituation und aufgezwungenes Verhalten nennen. Unter diesem Begriff verstehen wir einerseits die Unmöglichkeit freier Tätigkeit in der Schule, andererseits die Gebundenheit der Schüler an Regeln und Vorschriften. Wir haben es nämlich hier mit einer derartigen Denkweise von Seiten des Lehrers zu tun, nach welcher nicht selten auch die geringste Bewegung des Schülers beaufsichtigt wird. Aber eine solche Art von Erziehung ist keine echte Erziehung. Sie ist eine Art Dressur. Die jungen Menschen nämlich, die so erzogen werden, werden nicht frei den Zielen der Erziehung zugeführt, sondern sie wachsen unter Druck und Regeln in einer normierenden Erziehungsform auf. "Die Erziehung strebt danach, ihren dauerhaften Stempel aufzuprägen, die Natur des Menschen zu formen, daß er nach ihren Vorschlägen und Richtlinien empfindet, handelt und will." 47) Das heißt: Die Erziehung wird entweder zu einem abstrakten Begriff, inhaltsleer, abhängig von den jeweiligen Dispositionen und Zielen des Lehrenden, oder genau

---

46) H. Roth, Autoritär oder demokratisch erziehen?, München-Basel 1965, S. 18 f. Vgl. auch R. Schwarz, Wissenschaft und Bildung, München 1957, S. 42.

47) G. Paleologos, Allgemeine Pädagogik, Athen $^{3}$1960, S. 123. Wir müssen anführen, daß der Geist der Pädagogik von G. Paleologos, trotz einiger charakteristischer Einseitigkeiten, die vielleicht aus persönlichen erzieherischen Erfahrungen in Griechenland resultieren, nicht als autoritär betrachtet werden darf. Das obige Zitat ist nichts anderes, als ein Muster seiner Einseitigkeit.

zum Gegenteil, zu einer Erziehung ohne jede Spur von persönlicher Beteiligung, nur allgemeinen Regeln und Anweisungen, die von einem konformistischen Denken ausgehen, gehorchend, eine Erziehung, die sich auch in den Dienst von Zielen stellt, die oft keineswegs eine Beziehung zum Menschen als ihrem Mittelpunkt und ihrer Hauptsorge haben. An Stelle einer anthropozentrischen Erziehung, haben wir eine politische, staatliche, soziologische Erziehung, usw. Sehr oft wird die Gewöhnung zum Hauptmittel dieser Erziehung. Dabei handelt es sich nicht um eine Gewöhnung, die besonders während der ersten Lebensjahre unerläßlich ist, damit sich das Kind eine Zahl von Gewohnheiten und Geschicklichkeiten aneignet, sondern um eine Gewöhnung, die den Schüler gewissermaßen in einen automatischen Empfänger umwandelt, der Ideen assimilieren muß und sich ganz bestimmten Systemen und Lebensweisen anpassen muß. Dies ist der Fall in der Erziehung in totalitären Systemen, wo die Erziehung nicht in den Dienst des Menschen gestellt wird, sondern in den Dienst der Partei, oder sonst irgendeiner Zweckmäßigkeit dient. Demnach gehört die Gewöhnung heute nicht zu den Hauptmitteln der Erziehung. "Wenn wir den Erziehungsbereich eingrenzen, dann fallen Bereiche wie Disziplinierung und Gewöhnung aus dem eigentlichen Erziehungsvorgang heraus." [48] Ebenso akzeptiert F. März, daß die Gewöhnung "ein Pseudoprinzip der Pädagogik ist ... Kinder an etwas gewöhnen und Kinder erziehen, ist zweierlei." [49] Was heute die Erziehung braucht, sind nach einer wirklich zutreffenden These "fixierte Ziele", weil es "ohne fixierte Zielbestimmung ... keine Bildung, keine Erziehung (gibt), wie es ohne fixierte Lebensziele keine sinnhafte Existenz geben kann". Aber "das hat mit Vergewaltigung von Kindes- und Jugendseelen nichts zu tun, solange jene Zielsetzungen offen und bewußt bekannt werden und der Freiheitsraum eigener Gewissensentscheidungen immer bewußt bleibt, was als Voraussetzung jedes pädagogischen Bezuges keiner Begründung bedarf". [50] Wie aber ist es möglich, daß dieser Freiheitsraum erhalten bleibt, wenn wir versuchen, den jungen Menschen in der Weise zu formen, daß er nach unseren Vorschlägen und Richtlinien fühlt und handelt und will, wenn wir genau die Schritte, sowohl im Benehmen des Kindes, als auch im Arbeitsgang so festlegen, so daß dem Kind keine Spur von Freiheit gelassen wird? Aber dieser Freiheitsraum wird in vielen weiteren Fällen eingeschränkt, wenn er nicht ganz verloren geht. Dementsprechend verstärkt die An-

48) E. Geißler, Erziehungsmittel, Bad Heilbrunn/Obb. $^{2}$1968, S. 107.

49) F. März, Einführung in die Pädagogik, München 1965, S. 207.

50) R. Schwarz, Bildungskrise und menschliche Existenz, in: Menschliche Existenz und moderne Welt, Ein internationales Symposium zum Selbstverständnis des heutigen Menschen ("Bildung - Kultur - Existenz" 2), Berlin 1967, Teil 1, S. 364.

sicht, daß eine starr in sich geschlossene und bestimmte Quantität und Qualität von Kulturgütern in der Volksschule angeboten werden muß, dieses konformistische Denken. "Die Kulturgüter in diesem Lebensalter müssen binden und üben und keine Gelegenheit zur Entwicklung und freien Äußerung und Erfüllung unechter (d. h. zufälliger und privater) Bedürfnisse der jungen Menschen bieten, wie die Anhänger der Freiheit behaupten." [51] Aber eine solche Position liegt zu weit ab von dem angemessenen Klima einer Erziehung, die sich schon allein dadurch sehr oft der Gefahr zu scheitern aussetzt, weil sie die Freiheit und die Person des Kindes respektieren will. [52] Deshalb verweilen wir nicht bei Meinungen, die das besagen, was wir als konformistisches Denken charakterisiert haben. Damit wollen wir nicht sagen, daß die Kulturgüter den Kindern unkontrolliert angeboten werden sollen; denn die Kulturwelt bedarf des bildungstheoretischen Kriteriums, welcher Richtungssinn für das Bildungsgeschehen im und am Menschen jeweils den Kulturinhalten, gegeben werden soll; [53] aber eine absolute, bis in alle Einzelheiten pedantische Festsetzung des Lehrmaterials, wonach dem Lehrer, wie auch dem Schüler kein Spielraum gegeben wird, sich mit dem zu beschäftigen, was den persönlichen besonderen Interessen und den aus den jeweiligen Umständen entstehenden Gelegenheiten gerecht wird, das ist noch mehr als Konformismus. Es ist aber wahr, daß nach der These von P. Korontzes [54] ein gewisses Maß von dem, was wir Konformismus genannt haben, nicht zu vermeiden ist; wer verneint, daß ein konkreter Stundenplan, detaillierte Festlegung des Lehrplans und ein einheitliches System nötig sind? Was wir aber als negativ und gefährlich ansehen, sind nicht die Punkte, die wir vorher erwähnt haben, sondern die Standardisierung und der starre Formalismus, was zu einem Zwang für den Lehrer, wie auch für den Schüler wird, und was oft die Form einer inneren Autorität annimmt und dem schadet, dem es dienen soll: bestimmten Zwecken und Zielen, ganz allgemein: der Erziehung.

b) Amtsautorität

Wenn man fortfährt, das griechische pädagogische Denken weiter zu untersuchen, kann man feststellen, daß es noch eine weitere Form der Autorität aner-

---

51) E. Konstantopulos, a. a. O., S. 73.

52) Siehe für dieses Klima der sich dem Wagnis und der Gefahr aussetzenden Pädagogik, O.F. Bollnow, Existenzphilosophie und Pädagogik, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz $^{3}$1965, S. 132 ff.

53) Siehe R. Schwarz, Wissenschaft und Bildung, München 1957, S. 46.

54) Vgl. P. Korontzes, Erzieherische Gemeinschaften, Athen 1961, S. 133 ff., 142.

kennt: die Amtsautorität. Was aber versteht man unter diesem Begriff? Welches sind die Charakteristika dieser Form der Autorität? Unter dem Begriff Amtsautorität versteht man, daß jedem Träger eines Amtes eine Fülle von Autorität gegeben wird. Bei der Annahme und bei der Ausübung seines Amtes nimmt dieser eine Zahl von Pflichten - formulierten oder unformulierten [55] - auf sich, die er erfüllen muß; es werden ihm auch einige Befugnisse zugestanden, für die er sich geeignet erweisen muß. Diese Pflichten und Befugnisse geben ihm das Recht, eine Autoritätsanerkennung von den anderen Menschen zu verlangen. [56]

Es ist klar, daß auch der Lehrer bei der Übernahme seiner verantwortungsvollen Aufgabe eine Amtsautorität übernimmt. Es sind hauptsächlich zwei Formen, in denen sich die Amtsautorität äußert. Die eine, die sich aus den Pflichten ergibt, die das Amt auferlegt - die man Amtsautorität als Pflicht nennen kann - und die andere, die aus den Befugnissen herrührt, die dem Träger des Amtes aufgegeben sind - die man Amtsautorität als Befugnis nennen kann.

1. Selbstverständlich hat der Lehrer die Pflicht der "Führung". Wenn aber diese Verpflichtung das Maß und die Grenzen der Verpflichtung als Verantwortung übersteigt und sich aus "Verantwortung" zum Zwang entwickelt, hört sie auf, das zu sein, was sie ihrem Inhalt nach sein soll und wird zu Gewalt, Befehl und Zwang, worin sich gerade ein negativer Inhalt der Autorität ausdrückt. Die Pflicht ist für sich nicht autoritär; sie ist genau das Gegenteil; sie ist das, was mit Recht den Erzieher seiner Verpflichtung und seiner Aufgabe bewußt werden läßt. Bei ihrer Überschreitung aber wird die Pflicht zur Tyrannei. In diesem Fall verkehrt sich das Klima der Liebe und der Verantwortung, in dem sich der Erzieher bewegen muß, ins Gegenteil; dadurch bekommt eine Tugend, die nicht nur die Beziehungen zwischen Lehrer und Schüler fördert, sondern auch ganz allgemein die Atmosphäre in der Klasse und in der Schule günstig beeinflußt, eine negative Bedeutung.
Eine solche Form von Pflicht kommt im folgenden Wort zum Ausdruck: "... jeder, der einen erzieherischen Einfluß als Vater, als Lehrer, Freund, Verwandter, Älterer, Fachmann, Beamter, Richter, Staat, Kirche, usw. ausübt, braucht nicht viel zu überlegen, um zu wissen, wie er handeln muß. Er muß auf authentische Weise und mit Unbeugsamkeit befehlen, Ansprüche geltend machen und dem jungen Menschen zu verstehen geben, daß das Gesetz Prinzip, Lebensnotwendigkeit, ethisches Postulat ist und daß es überall und immer so geschehen muß, wie es der sittliche Rythmus des Lebens erfordert." [57] Eine so verstande-

55) R. Strohal, Autorität, ihr Wesen und ihre Funktion im Leben der Gemeinschaft, Freiburg-Wien 1955, S. 79.

56) Ebd. S. 66.

57) E. Konstantopulos, a.a.O., S. 100.

ne Pflicht wird bestimmt nicht mit dem erforderlichen Respekt vor den Rechten und der menschlichen Entität des zu Erziehenden ausgeübt, sondern unter der Voraussetzung und der Notwendigkeit des Sichfügens. Aber ein solcher Geist führt zu Verdrossenheit und läßt sogar die Ausübung von Gewalt und Unterdrükkung zu. [58] Eine analoge Form von Pflichtautorität läßt sich auch in der folgenden Haltung feststellen: "Das Befehlen ist erforderlich, damit (die zu Erziehenden) sich bewußt werden, daß es in der schulischen Gesellschaft eine bestehende Obrigkeit gibt, welche die Verpflichtungen festsetzt, die für alle obligatorisch sind, auch noch für diejenigen, die Einwände geltend machen. Die Menschen werden nicht anders regiert." [59]

Um den antierzieherischen Geist durch Befehle, Zwang und Unterdrückung, der sich in den obigen Positionen bemerkbar macht, aufzuzeigen, führen wir nun die Ansichten anderer Pädagogen an, die dieser Einstellung entgegengesetzt sind. H. Henz schreibt: "Sie (Befehle) sind unbedingt, also Zwang, wenden sich nicht an die freie Entscheidung des Zöglings, sondern stützen sich auf Suggestion und Übernahme des Willens des Befehlenden in Gehorsam, auf Grund der Autorität des Befehlenden ... Er (der Befehl) läßt wenig oder keine Freiheit bei der Durchführung, sondern legt alles bis ins kleinste fest ..." [60] Noch F. März schreibt, sich auf den Befehl und auf den damit verbundenen Gehorsam beziehend: "(Es) erscheint (...) äußerst fraglich, ob dieses Faktum als erzieherische Realität angesprochen werden kann." [61]

Wenn also der Zwang und das Fehlen an Freiheit Hauptcharakteristika des Befehlens sind, würde sich dann nicht ein Gebrauch des Befehlens als der sich aus der Sendung des Lehrers ergebenden Pflicht in einen Ausdruck der Macht und der damit gegebenen Souveränitätstendenzen [62] verwandeln, und hätte nicht in diesem Sinn die Pflicht aufgehört, eine Sendung zu sein? Geht eine solche Pädagogik, die das Amt des Erziehers in dieser Weise färbt und die auch behauptet, daß "die Menschen nicht anders regiert werden können" nicht von falschen Voraussetzungen aus, die niemals, weder von dem gesunden pädagogischen Denken,

---

58) Denselben Geist besagt auch folgender Satz: "Die Aufgabe der Schule ist Befehl in sich selbst". (Von uns unterstrichen). Wir erwähnen dieses charakteristische Beispiel aus dem Artikel eines Lehrers mit dem Titel "Der Wert des Befehls". Vgl. B. Mponatsos, in: Griechisch-christliche Erziehung, Jhrg. 15, 1962, Heft 118, S. 58.

59) K. Spetsieres, a.a.O., S. 160.

60) H. Henz, Lehrbuch der Systematischen Pädagogik, Freiburg-Basel-Wien, $^{2}$1967, S. 259.

61) F. März, Einführung in die Pädagogik, München 1965, S. 201, 202.

62) Vgl. H. Henz, a.a.O., S. 261.

noch von dem echten Erzieher angenommen werden? Der absolute Charakter der Positionen, die wir betrachtet haben, im Hinblick auf die von uns untersuchte Problematik, und die Tatsache, daß diese Anschauungen leider nicht wenige Vertreter in der Praxis, besonders in der griechischen Volksschule haben, führt uns zu der folgenden Frage: Müssen vor der Anwendung der Autorität als Pflicht alle Möglichkeiten des Spielraumes des Pädagogen ausgeschöpft sein, oder ist die Autorität als Pflicht der Ausgangspunkt, von dem aus sich der Erzieher von der Sorge und dem Kummer der Erziehung, die eigentlich Mühe verlangt und Schwierigkeiten mit sich bringt, befreit, insofern als der Erzieher "nicht viel zu überlegen (braucht), um zu wissen, wie er handeln muß"? [62a] Es ist nämlich bekannt, daß Befehle die vielfachen Probleme scheinbar lösen, die eine Pädagogik, welche diese Art von Erziehung vermeidet, mit sich bringt. Aber dürfen wir in diesem Fall von Erziehung sprechen? Da wir in diesem Fall nicht bloß eine Überschreitung der Verpflichtung, die das Amt dem Erzieher auferlegt, vor uns haben, sondern sogar eine Verdrehung und Mißdeutung, können wir ohne weiteres sagen, daß es sich hier um etwas handelt, das dem Amt des Erziehers widerspricht. Die Autorität als Pflicht zur Autorität, d.h. die Schule verwandelt sich in einen Raum des Zwanges und des Befehlens.

2. Es wäre paradox, wenn unsere Pädagogen eine Meinung unterstützten, die in der Befugnis ein Mittel zur Durchsetzung der Macht sieht. Trotzdem führt die alltägliche Beschäftigung mit den konkreten Problemen des Schülers und die Anwendung der Verordnungen die von den übergeordneten Behörden festgesetzt werden und die nicht selten wirklich autoritären Inhalt haben, den Lehrer zur Überschreitung seiner Befugnisse oder zu deren Verwandlung in Formen, die sich nur geringfügig von Formen der Macht und der Gewalt unterscheiden. Wir werden an einem konkreten Fall zeigen, wie es möglich ist, daß ein Befehl von den zuständigen Behörden sich nicht nur buchstäblich anwenden läßt, sondern gerade dadurch einen falschen Inhalt bekommt, daß er zu buchstäblich und ohne Berücksichtigung des eigentlichen Gehaltes angewandt wird. Paragraphen aus einem Amtsblatt [63] sind z.B. "allgemeine Erscheinung", "Kleidung", "außerschulische Lektüre", Mitgliedschaft der Kinder in "außerschulischen Vereinen", "Kirchenbesuch", "Freizeitgestaltung". Der Geist der Ordnung und des Anstandes, den diese amtlichen Verordnungen hervorrufen wollen, artet in dem Fall, daß diese nicht in der ihnen entsprechenden Weise angewandt werden, leider nur zu oft in Polizeiaufsicht, Gewalt und solche Verfahrensweisen und Maßnahmen aus, die nicht nur keine Befugnisse darstellen, sondern gerade das mißlingen lassen, was die Verordnungen und Vorschriften zu erreichen suchen.

---

62a) Siehe Anm. 57.

63) Ministerium für Nationale Erziehung und Kultus, Rundschreiben 53, Athen 16.5.1967.

Vielleicht braucht man nach diesen Ausführungen nicht eigens darauf hinzuweisen, wie leicht sich die pädagogische Befugnis in pädagogische Brutalität verwandelt, deren Folgen bekannt sind.
Da aber beide oben erwähnten Formen der Amtsautorität "keine spezifische pädagogische Autorität" [64] darstellen, sollte nicht daher der Lehrer auf diese Art von Autorität verzichten? Ein Verzicht wäre bestimmt notwendig, wenn es die Möglichkeit einer Überschreitung des negativen Charakters dieser Form der Autorität und die Akzeptierung des Bestehens und des Schaffens von Möglichkeiten, wodurch der charismatische Charakter dieser Formen der Autorität zum Ausdruck gebracht wird, nicht bestünde. Aber es hängt von dem die Amtsautorität Ausübenden ab, ob er diese Autorität als ein "Charisma" ausübt oder ob er damit Mißbrauch treibt." [65] Wo sind aber die Grenzen zwischen dem charismatischen Charakter der Amtsautorität und ihrem Mißbrauch? In Wirklichkeit ist es nicht leicht eine Trennungslinie zwischen beiden zu ziehen. Jeder einzelne Fall ist für sich selbst zu bestimmen, diese Bestimmung aber begründet sich auf "Fülle, Kraft und Innerlichkeit der Person". [66] Wenn diese Begründung fehlt, dann beruht die Amtsautorität auf der Macht des Amtes und ist keine vollwertige Autorität. Diese Gefahr aber läßt sich in vielen Fällen nicht vermeiden.

c) Positivistische Autorität

1. In Griechenland wird die sogenannte soziologische Richtung nicht selten vertreten. Ihre Verfechter, die hauptsächlich von dem theoretischen Pragmatismus des amerikanischen Philosophen und Pädagogen J. Dewey und von der "unheimlichen Macht des Kollektiven", die während der letzten Jahrzehnte auf die verschiedenen Bereiche des Denkens und der Pädagogik keine geringe Wirkung hatte, beeinflußt wurden, schließen sich derjenigen Ansicht an, nach welcher der Zweck der Erziehung darin besteht, das Individuum als solches zu bilden, "damit ... sein materieller und geistiger Beitrag zur sozialen Gesamtheit so groß wie möglich sei". [67] Zweck der Erziehung ist also die Gesellschaft. "Die Erziehung hat keinen anderen Zweck als dem sozialen Leben zu dienen, als den

64) M. Rang, Das Problem der pädagogischen Autorität, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jhrg. 4/1958/1 S. 105.

65) R. Strohal, a.a.O., S. 77 f.

66) F. Kopp, Die Disziplin in der Schulklasse, in: A. Fischer-F. Kopp-L. Kuffner, Autorität, Disziplin und Freiheit in der Volksschule. Donauwörth 1965, S. 39.

67) Elias Xerotyres, Empirische und wissenschaftliche Pädagogik, Athen 1960, S. 48.

dauernden Fortschritt der Gesellschaft zu sichern". [68] Wie aber kann sie das erreichen? Nur dadurch, daß das Individuum sich der sozialen Gesamtheit unterordnet und sich ihr anpasst. Deswegen wird das Motto dieser Erziehung: "Formen der Persönlichkeit im Dienste der Gesamtheit". [69] Diese Position, die sich auf das Ziel der Erziehung und auf die Erreichung dieses Zieles bezieht und die den Geist der sogenannten soziologischen Tendenz, die wiederum durch Elemente anderer Tendenzen charakterisiert wird, ausspricht, findet unter der Lehrerschaft genügend Anhänger. Obwohl die Anhänger der obigen Richtung in Griechenland die Gefahren einer einseitigen Überbetonung der "Societas" nicht verkennen, akzeptieren sie doch, daß "das soziale Leben unserer Zeit die Anpassung des Kindes an die Umwelt, die Assimilation seiner Individualität an die Vielzahl der Strömungen verlangt". [70] Obgleich sie in Bezug auf die Verhältnisse zwischen Individuum und Gesellschaft auf keiner absoluten Lösung bestehen, sondern zu einer Kompromißlösung bereit sind - "eine wahrhafte Erziehung muß den Gegensatz zwischen dem Individuum und der Gesellschaft aufheben" [71] - stellen sie fest, daß die Erziehung "immer der Abhängigkeit von der gesellschaftlichen Realität unterworfen ist und daß ihr Zweck auf eine Verkörperung der Individuen in der zeitgenössischen Gesellschaft abzielt". [72] Demzufolge geben sie, trotz der Bereitschaft zum Kompromiß, den Beziehungen zwischen Individuum und Gesellschaft den Vorrang. Sie verkennen die Verpflichtung der Erziehung, wonach diese den oft schädlichen Beeinflussungen durch die Gesellschaft [73] entgegenwirken soll. Sie wollen, daß die Erziehung die Losungen der Gesellschaft annimmt, und daß sie ihnen dient, gleichgültig wie sie sind; sie vergessen eine der hauptsächlichen Aufgaben der Erziehung, nämlich der Gesellschaft Losungen zu geben und Wege zu zeigen, wobei sie trotzdem jedem Individuum die Entscheidung über die Gestaltung seines Lebens läßt. [74] Aber was noch bedeutsamer ist und die Beziehung Individuum-Gesellschaft negativ färbt, ist die Unterordnung des Individuums unter die Gesellschaft an sich, un-

---

68) Ebd. S. 44.
69) Ebd. S. 48.
70) Ebd. S. 38 (Von uns unterstrichen).
71) Ebd. S. 42.
72) Ebd. S. 40.
73) O. Kroh, Die veränderte Gesellschaft und ihr Einfluß auf die Erziehung, in: Erziehung wozu?, Stuttgart 1956, S. 26.
74) Vgl. N. Exarchopulos, Einführung in die Pädagogik, Band 1, Athen o.J., 5. Auflage, S. 116. Vgl. auch P. Korontzes, a.a.O., S. 130.

abhängig von den Ideen und deren Inhalt, die in dieser Gesellschaft herrschen.[75] Natürlich kann man nicht übersehen, daß das Individuum sich in der Gesellschaft entwickelt, und daß auch die humanistische Bildungsidee das soziale Element beinhaltet, was aber nicht heißt, daß dem Individuum auferlegt und daß es dazu gezwungen werden darf, seine Ideen der Gesellschaft anzupassen und sich von ihr assimilieren zu lassen. Eine solche Ansicht bedeutet nichts anderes als eine Zweckmäßigkeit, eine Haltung, die ein soziologisches Ideal mit ganz pragmatistischen Kriterien heranbilden soll, wonach die Persönlichkeit anstatt sich zu entfalten, unterdrückt wird und oft ganz untergeht. Denn jede Entziehung des Rechtes, sein Leben selbst zu bestimmen, trägt zur Aufhebung der Einzigartigkeit des Menschen bei. Alle diese Bedenken lassen die große Bedeutung der Anwesenheit des Anderen für die Entwicklung und Integrierung des Menschen nicht außer Acht, insoweit der Prozeß der Personwerdung niemals in der Isolation geschieht; aber das bedeutet nicht, daß der Gesellschaft die Priorität gegeben wird, weil jede solche Priorität das Individuum antasten würde.[76] Niemand wird verschweigen wollen, daß die Erziehung "aus der Gesellschaft erwächst", daß sie "nicht nur ein Funktionsbereich der Gesellschaft" ist, sondern, daß "das gesellschaftliche Leben selbst die ursprüngliche Vollzugsform des erzieherischen Geschehens" ist und daß so Erziehung zu einem "Modus des gesellschaftlichen Lebens" wird; es vergißt auch niemand, "daß das gesellschaftliche Leben und erzieherische Vorgänge zueinander in wechselseitigem Wirkungsverhältnis stehen" und daß die Gesellschaft sich nur durch die Erziehung "erhält", "fortsetzt" und

---

75) Charakteristisch für diese These ist das, was J. Bernhart so ausdrückt: "Es macht aber für den Ruin der Persönlichkeit keinen Unterschied, ob die Konstruktion des absoluten Staates im Namen des Geistes oder der Materie erfolgt, wenn die Person nichts anderes mehr sein soll als ein vergängliches Moment im fluktuierenden allgemeinen Naturgeschehen ... Der Mensch gehört dann dem apokalyptischen Tier des Kollektivs, dem Cäsarismus, dem gottabspenstigen Weltstaat." Zitiert nach R. Schwarz, Probleme der menschlichen und geschichtlichen Existenz in der modernen Welt, in: Menschliche Existenz und moderne Welt, Hrsg. R. Schwarz, Teil II, a.a.O., S. 815.

76) R. Schwarz, Bildungskrise und menschliche Existenz, in: Menschliche Existenz und moderne Welt, Teil I, a.a.O., S. 390.
Mehr über die Bedeutung der Person und ihre Priorität der Gesellschaft gegenüber in: N. Berdiajew, Das Ich und die Welt der Objekte, Versuch einer Philosophie der Einsamkeit und Gemeinschaft, Darmstadt 1952 und Von des Menschen Knechtschaft und Freiheit. Versuch einer personalistischen Philosophie, Darmstadt 1954, besonders S. 36, 45, 54.

"entwickelt". [77] In der Sozialerziehung aber liegt der Nachdruck auf dem Moment der Anpassung an die Gesellschaft, einer Anpassung, die die Herrschaft über das Individuum ausdrückt. "Die Individuen für sich allein haben keine Bedeutung." [78] Insofern die Gesellschaft ein "überpersönliches anonymes Gebilde" und eine "beherrschende Macht" bildet, assimiliert und unterdrückt sie oft die menschliche Person, die innerhalb dieser Gesellschaft lebt. Aber eine solche Beziehung zwischen Individuum und Gesellschaft bekommt die Form einer autoritären Beziehung: die Gesellschaft ist nicht ein Ort an dem sich die Individuen in freiem Wettkampf entwickeln, sondern ein Raum, in dem Untertanen leben. Eingedenk der Extreme, zu denen eine Überbetonung des Primats der Gesellschaft führen kann, kann man auf keinen Fall die Meinung der Anhänger einer solchen Tendenz akzeptieren. Wenn jeder Mensch dazu gebracht wird, ein anonymes Element im Leben der Masse zu werden, bleibt ihm kein Spielraum für "Selbstbesinnung" und "Selbstbestimmung" und demzufolge für Verantwortung. Darin liegt der große Nachteil der Sozialerziehung: in der unterdrückenden und nivellierenden Wirkung der Gesellschaft auf das Individuum, mit dem Resultat, daß ein Massenmensch geschaffen wird. [79] Dieser Massenmensch lebt und bewegt sich innerhalb des Wirkkreises eines utilitaristischen Geistes. Die Kriterien für seinen Wert sind: das Einkommen, das Fortkommen, das Auskommen. [80] Eine solche Haltung und ein solches Ideal laufen darauf hinaus, einen positivistischen Geist zu schaffen, der die Ausübung von Zwang auf das Individuum nicht vermeiden kann. Wenn wir das Kind, an dem konkreten Beispiel der Volksschule betrachtet, unter Nichtberücksichtigung der Gesamtheit seiner Persönlichkeit und seiner persönlichen Perspektive dazu erziehen und bilden, daß es ein gutes Glied der Gesellschaft wird, kann man da nicht sagen, daß es einseitig erzogen wird, und daß die Erziehung, die ihm gegeben wird, eine Erziehung der Zweckmäßigkeit ist, der das Element der breiteren Horizonte fehlt? Mit einer solchen Erziehung aber tragen wir dazu bei, daß das Kind ein Leben nach "außen" lebt, und daß es ihm unmöglich wird, zu einer Begegnung mit sich selbst zu kommen. [81] Einen weiteren Nachteil dieser Erziehung sehen wir in der Allgemeinheit und Abstraktheit des Zieles, das sie sich steckt und nach dem sie strebt. Wenn die Gesellschaft das Ziel der sozialen Richtung darstellt, verbleibt dann nicht das soziologische Ideal eine abstrakte Idee, deren Grenzen oft mit ihren

---

77) O. Kroh, a.a.O., S. 21, 22, 23.

78) E. Xerotyres, a.a.O., S. 42.

79) Vgl. E. Spranger, Was heißt Liberalismus, in: Universitas, 8. Jhrg. 1953, Heft 5, S. 455.

80) R. Schwarz, Bildungskrise und menschliche Existenz, a.a.O., S. 391.

81) O. Kroh, a.a.O., S. 25.

Perspektiven und Bestrebungen verwechselt werden? Und tritt das Individuum durch seine Anstrengungen, der Gesellschaft zu dienen, nicht unfreiwillig in den Raum des Zwanges ein? Bekommt nicht demzufolge das soziologische Ideal den Individuen gegenüber den Charakter des Zwanges?

2. Obwohl eine wesentliche Seite der Autorität, nämlich die psychologische Notwendigkeit, nicht systematisch und im entsprechenden Ausmaß untersucht wurde, hören die griechischen Pädagogen nicht auf, sich damit zu beschäftigen. Ihre Beschäftigung aber hat einen oberflächlichen Charakter, eine Tatsache, die uns nur wenig bei der wesentlichen Untersuchung des zu Besprechenden hilft. Meistens handelt es sich um eine dogmatische Haltung, welche die einzelnen Problem ohne Vertiefung betrachtet; wir stellen nämlich eine Tendenz zur Annahme und partiellen Rechtfertigung der Erzwingung durch den Lehrer aus psychologischen Gründen als Folge einer psychologischen Notwendigkeit fest. Haben wir es hier vielleicht mit einer Form von Psychologismus zu tun? Abgesehen von diesem Problem bezieht sich die psychologische Notwendigkeit nicht auf den Erzieher, sondern besonders auf den anderen Pol, den zu Erziehenden. Wenn nämlich nach Ansicht der griechischen Pädagogen die Natur des Lehrers aufgrund von klaren psychologischen Gründen die Autorität diktiert, so fordert die Natur des Kindesalters diese Autorität. G. Paleologos [82] z. B. rechtfertigt die Autorität mit dem Hinweis auf die allen Menschen gemeinsame Disposition des Einflusses, besonders der geistig Reiferen auf die geistig Unreiferen. Eine solche Rechtfertigung bringt nicht bloß eine psychologische, sondern vielmehr eine anthropologische Notwendigkeit zum Ausdruck.

Aber G. Paleologos ist nicht der einzige, der auf Grund dieser allgemeinen Wahrheit die Autorität akzeptiert. S. Kalliaphas, den wir so oft erwähnen, läßt eine solche Art der Autorität nicht nur gelten, sondern begründet sie als eine Tatsache, "die einem Überlegenheitsgefühl entspringt". [83] Dieses Überlegenheitsgefühl, das sich auf den Lehrer bezieht, wird für Kalliaphas zu einer psychischen Notwendigkeit auf Seiten des Lehrers, die sich als Sich-Durchsetzen und Sich-Behaupten äußert. Ein weiterer Pädagoge, der zu einer überspitzten Rechtfertigung dieser Stellungnahme gelangt, ist E. Konstantopulos. [84] Er spricht über "pädagogische Instinkte", die den Menschen innewohnen; in diesem Sinne endet er in einem unfreiwilligen Determinismus. Wenn wir nämlich die Autorität als Folge von menschlichen "pädagogischen Instinkten" akzeptieren, haben wir nicht bloß eine psychologische Rechtfertigung und Erläuterung des Sich-Durchsetzens und Sich-Behauptens, sondern, was viel schlimmer ist, eine biologische.

---

82) G. Paleologos, Allgemeine Pädagogik, Athen $^{3}$1960, S. 119.
83) S. Kalliaphas, Allgemeine Pädagogik, Athen $^{2}$1963, S. 135.
84) E. Konstantopulos, Allgemeine Pädagogik, Athen 1959, S. 53.

Wir bleiben aber nicht bei diesen drei Pädagogen, die gewissermaßen a priori rechtfertigen und akzeptieren, daß die Autorität sich in der menschlichen Psyche begründet und aus ihr entspringt, im konkreten Fall besonders aus der Erzieherpsyche. Es gibt andererseits solche, die die Autorität als psychologische Notwendigkeit akzeptieren, aber von der Seite des zu Erziehenden ausgehen; besser gesagt, sie betonen die Notwendigkeit der Autorität, wobei sie sich auf die ganz besondere Natur des Kindes stützen. Professor K. Spetsieres hebt in seinem Buch: "Theorie der Erziehung" [85] genau diesen Punkt, den auch die vorher erwähnten Pädagogen nicht außer Acht gelassen haben, besonders hervor, nämlich: die Notwendigkeit und den Wunsch des jungen Menschen, erzogen zu werden. Eine Tatsache, die der eben erwähnte Pädagoge nicht nur für möglich, sondern für unumgänglich hält: "Dieser (der Schüler) will die Fürsorge und die Belehrung; da er am Anfang seines Lebens sieht, daß er unfähig ist, sich selbst zu leiten, sucht er nach einem Führer." [86] Genau der gleichen Meinung ist K. Demetropulos, wenn er in seinem Bericht "Voraussetzungen der Erziehung" die Geneigtheit des Kindes zur Führung betrachtet. [87]

Wenn aber diese angeborene Anlage des Schülers, geführt zu werden, eines von den Charakteristika ist, die die Autorität als psychologische Notwendigkeit rechtfertigen, besteht in der Abhängigkeit als einem natürlichen Gefühl des zu Erziehenden ein weiteres Element der Rechtfertigung. Die griechischen Pädagogen führen meistens das Abhängigkeitsgefühl auf Suggestion zurück. Und von der Suggestion ausgehend, erkennen sie die Wichtigkeit und die Rolle, die diese für die Autorität spielen kann. N. Exarchopulos schreibt in seiner "Allgemeinen Pädagogik" über die Suggestion und ihre Bedeutung für das Kind: "Tatsächlich ahmt anfangs das Kind durch die Suggestion Bewegungen und Taten, ganz allgemein das Benehmen von fremden Personen ... nach. Es nimmt fremde seelische Zustände in sich auf, eignet sich fremde Auffassungen, Ideen, Gefühle, Willensäußerungen an und führt verschiedene Handlungen aus. Alle diese Gegebenheiten bilden sich nicht nach langer und weitgehender Anstrengung heraus." Ist aber die Kraft der Suggestion des Lehrers zu groß, so erreicht er durch die Suggestion, die er ausübt, "daß sich nicht nur vorübergehend ihre Manieren, ihre Ideen, ihre Gefühle, ihre Willen umstellen, sondern sie auch bleibende Gewohnheiten erwerben und andauernde und feste Eigenschaften ausbilden." [88] Die Be-

---

85) K. Spetsieres, Theorie der Erziehung, Athen 1961, S. 2 u. 3.

86) Ebd.

87) "Diese Neigung ist in allen Zöglingen angelegt, nur daß ihre Intensität und ihre Richtung variiert". (K. Demetropulos, Voraussetzungen für die Erziehung, in: Wissenschaftliche Tribüne des Lehrers, Athen 1954, Jhrg. 2, Heft 11-12, S. 59).

88) N. Exarchopulos, Einführung in die Pädagogik, Band 2, Athen o.J., 5. Auflage S. 29-30.

deutung der Suggestion nicht übersehend schreibt auch K. Spetsieres: "Besonders das Kind ist empfänglich für Suggestion und Beeinflussung." [89] Die Frage aber, die hier gestellt wird, ist diese: Ist es möglich, im Namen der Suggestion - wer könnte deren Wichtigkeit bestreiten - die Ausübung der Autorität zu rechtfertigen? Wenn auch die Abhängigkeit durch Suggestion, durch Imponieren und durch Fasziniertsein sich ausdrückt, wie Hildebrand [90] erwähnt, oder sich auch auf irgendeine andere Weise zeigt, kann uns das dann zur Notwendigkeit und psychologischen Rechtfertigung der Autoritätsausübung beim Kind führen? Wenn die Suggestion als Ausstrahlung des Vorbildes eine wesentliche Rolle bei der Erziehung des Kindes spielen kann, was S. Kalliaphas [91] unterstützt, darf man dann auch irgendeine andere Nutzung der Suggestion rechtfertigen?
Was man abschließend dazu sagen kann, ist folgendes: Obwohl es eine absolut deutliche Rechtfertigung der Autorität als psychologische Notwendigkeit gibt, die sich sowohl von der Seite des Lehrers aus ergibt, sei es als "Anlage" oder als "Instinkt", usw. als auch hauptsächlich von der Seite des Schülers als Notwendigkeit, geführt zu werden oder als die aus seiner Natur kommende Abhängigkeit, [92] bleibt dieser Rechtfertigungsversuch umstritten. Erstens, darf die Disposition des Lehrers zum Sich-Durchsetzen und Sich-Behaupten, obwohl es sie wirklich gibt, nicht als Grund für die Rechtfertigung der Autoritätsausübung von seiten des Lehrers angesehen werden. Zweitens erlaubt die Tatsache, daß das Kind Führung braucht, eine Anlage erzogen zu werden hat und außerdem durch ein Abhängigkeitsgefühl charakterisiert wird, keine Umsetzung dieser Merkmale und angeborenen Elemente in irgendeine Autoritätsausübung von seiten des Lehrers, sondern verlangt gerade das Gegenteil. Diese Elemente sind diejenigen, von denen ausgehend der Erzieher dazu kommen muß, daß sich die Abhängigkeit des Kindes auf das Vertrauen zu ihm stützt; weil aber das Vertrauen nicht von selbst gegeben ist, kann vielleicht deshalb anfänglich die Autorität "Suggestionsverhältnisse" einschließen, die aber im Laufe der Zeit zurücktreten müssen, damit sich das Verhältnis Erzieher-Zögling immer mehr auf die freiwillige Anerkennung der Autorität des Lehrers stützen kann, "der sich

89) K. Spetsieres, Die seelische Struktur des Menschen, Athen 1940, S. 92.
90) Vgl. D. von Hildebrand, Zum Wesen der echten Autorität, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 2/1927, zitiert nach R. Strohal, a.a.O., S. 17.
91) S. Kalliaphas, a.a.O., S. 105.
92) Vgl. D. von Hildebrand, Zum Wesen der echten Autorität, a.a.O. Vgl. auch H. Henz, Lehrbuch der systematischen Pädagogik, Freiburg-Basel-Wien, $^{2}$1967, S. 149 f.

selbst immer mehr überflüssig macht". [93] Ein solcher Gebrauch der psychologischen Elemente, sowohl des Erziehers, als auch des Schülers, wird zu einem Anlaß nicht für das Zustandekommen oder für die Ausübung einer negativ geladenen Autorität, sondern für die Ausbildung eines echten Erziehungsklimas, in dem Autorität und Freiheit zusammenfallen, "sich gegenseitig erfüllen" wie K. Jaspers sagt. [94]

93) H. Henz, a.a.O., S. 150.

94) Vgl. Von der Wahrheit, München 1958, S. 798.

# ZWEITES KAPITEL

# DER HORIZONT DER FREIHEIT

## I. Das Experiment der "Progressiven"

### a) Erste Versuche

Im Laufe der Untersuchung des Problems Autorität und Freiheit im Hinblick auf die griechische Volksschule müssen wir die Strömungen der Vergangenheit und der Gegenwart berücksichtigen. Wenn auch die Vertreter der Richtung der autoritären Erziehung oder die mit ihr Sympathisierenden nicht wenige sind, fehlen im Kreis der griechischen Pädagogen die Repräsentanten einer liberalen Erziehung nicht. Wesentliche Faktoren der Erweiterung der Horizonte, die wir feststellen können, sind sowohl die Einwirkungen der pädagogischen Strömungen, die in den westlichen europäischen Ländern vorhanden sind (Erziehung vom Kinde aus gesehen, Jugendbewegung, Arbeitsschule, l'école nouvelle, usw.), als auch die Neuordnungen, die in dieser Zeit (in den ersten zwanzig Jahren des 20. Jahrhunderts) im westeuropäischen und im griechischen Bereich zu beobachten sind.

Als hauptsächliche Träger einer extremen Form dieser liberalen Erziehung müssen wir einen Kreis von Erziehern ansehen, die als Ziel hatten, einen "neuen Geist" im griechischen Schulwesen einzuführen. Wenn wir die Prinzipien dieser pädagogischen Bewegung zusammenfassen wollten, könnten wir folgendes erwähnen: das erste Ziel des "Erziehungsvereins" war die Sprachreform; das zweite die Befreiung des neugriechischen Schulwesens vom "Alpdruck des Archaismus" durch die Einführung der Volkssprache (Demotike) in den Grundstufen der Schulen; das dritte Ziel: eine grundlegende Reform des gesamten Schulwesens des Landes. [1] Die anfängliche Tätigkeit des "Erziehungsvereins" und der neue "revolutionäre" Geist, dessen Träger er war, haben nicht wenig Widerstand gefunden. [2] Trotzdem haben seine Bestrebungen mit der Zeit Anklang bei einer be-

---

1) Vgl. Th. Mavropulos, Das Triumvirat der Vorgänger der Erziehungsreform: Glenos, Delmouzos, Triantafylidis, in: "Philologos", Thessaloniki 1965, Juni, S. 173. Vgl. auch Sp. Markezines, Politische Geschichte Neugriechenlands, Band 3, Athen 1967, S. 123, 137.

2) Vgl. Sp. Markezines, Politische Geschichte Neugriechenlands, a.a.O., S. 124.

deutenden Zahl von Lehrern gefunden. Praktische Auswirkungen dieses Geistes der Änderung und Erneuerung dieser liberalen Erzieher erkennt man in den sogenannten "Schulgemeinden" und in dem "Axiom" ihrer Pädagogik, das in der Formel: Erziehen = Befreien resumiert werden kann.

1. G. Paleologos betrachtet A. Delmouzos [3] als "systematischen Sachbearbeiter" der Errichtung der Schulgemeinden in Griechenland. In A. Delmouzos Buch, "Die ersten Bemühungen in Marasleion 1923 - 1926", [4] finden wir kurz gefaßt seine theoretische Stellungnahme in Bezug auf die Erziehung und Bildung im allgemeinen und auf die Organisation der Schulgemeinde im besonderen. [5] Ausgangspunkt für diese Gründung war sein Glaube, daß "ein organisiertes schulisches Gemeinschaftsleben" von großer Bedeutung für die Erziehung des Kindes ist, weil 1) die Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern in der Einrichtung der "Schulgemeinde" auf eine andere Basis gestellt werden. Der Lehrer und seine "Geltung" [6] werden nicht herabgemindert; nur seiner "Willkür" werden Grenzen gesetzt. Die Lehrer werden "meistens gleichwertige Mitglieder der Gemeinde", aber sie halten die "hauptsächlichen Fäden" der ganzen Arbeit der Gemeinde in Händen. Die Schüler bewegen sich in Freiheit und ihre Initiative findet ein Wirkungsfeld, ohne willkürlich zu sein. Indem der Lehrer es vermeidet, seine Rechte zu mißbrauchen und Druck auf die Schüler auszuüben, wird er der "erfahrene Freund" der Kinder, ihr "verantwortlicher Mitarbeiter". [7] 2) Innerhalb der Schulgemeinde bekommt die sittliche Erziehung ein anderes Gesicht. Sie überholt die "Logokopie" (Rederei) und wird Realität. "Sittliche Werte, soziale Tugend sind keine Worte mehr und werden nicht gelehrt, die bloße Sittenpredigt ist zwecklos und schädlich. Die sittlichen Werte müssen innere Notwendigkeit, müssen lebendig werden, und das ist gelungen, wenn das Kind diese Werte in der Wirklichkeit erleben kann. [8] 3) Die Teilnahme des

---

3) A. Delmouzos ist der Pädagoge dieses vorher erwähnten Kreises. In den Jahren 1908-1911 unterhielt er in Wolos eine Mädchenvolksschule für die oberen Klassen, wo er sein pädagogisches Programm anzuwenden versuchte. Seine pädagogische Laufbahn verläuft zwischen Anstellungen und Entlassungen.

4) A. Delmouzos, Die ersten Bemühungen in Marasleion 1923-1926, Athen 1929, 1. Band.

5) Derselbe war Organisator der Schulgemeinde der pädagogischen Anstalt Marasleion (1923-1929), die Lehrer und Schüler von der ersten Schulklasse der Volksschule bis zur letzten Schulklasse des Lehrerseminars umfaßte.

6) Vgl. A. Delmouzos, a.a.O., S. 314-315.

7) Ebd. S. 145, 148, 150.

8) A. Delmouzos, Marasleion und Leben, Athen 1925, S. 12.

Kindes am Leben der Schulgemeinde ist von großer Bedeutung für seine Erziehung, weil durch diese Teilnahme das "Ziel", auf das Erziehung gerichtet ist, die "sittliche Autonomie", am sichersten erreicht wird. Wenn das Kind den "gemeinschaftlichen Willen" anerkennt und lernt, sich freiwillig einzufügen, wird es auch in seinem späteren Leben sich fester in der Hand haben und sich besser in die Gemeinschaft einordnen können. [9]

Diese drei Punkte zeigen deutlich die Bemühungen um die Abschaffung der autokratischen Erziehung und die Umorganisierung des schulischen Lebens in der Richtung, daß das Kind und nicht mehr der Lehrer im Mittelpunkt steht.

In der Zeit dieser liberalen Bemühungen ignorieren jedoch andere, im Grund konservative Pädagogen, darunter S. Kalliaphas, nicht den als liberal angesehenen Geist der Schulgemeinde. Kalliaphas übersetzt das Werk von G. Burkhardt, "Das Leben der Schulgemeinde", unterstreicht aber im Vorwort seines Buches die Gefahren, die in der Einrichtung der "Schulgemeinden" liegen, z.B. daß diese sich als Schaustück und nicht als Äußerung echter sozialer Gesinnung entpuppen könnte. [10] Ein Gegner der Einrichtung der Schulgemeinden ist auch N. Exarchopulos nicht, [11] der sie als "eines der wichtigsten Mittel zur Realisierung der Arbeitsschule betrachtet, in der die Schüler "ein weites Feld zur freien geistigen Tätigkeit" [12] haben. Auf diese Weise ersetzt die freiwillige Unterordnung, die in der Schulgemeinde geübt wird, den blinden Gehorsam, der in herkömmlichen Schulen vom Lehrer gefordert wird. [13]

Obwohl diese Einrichtung von Progressiven und Konservativen akzeptiert wird, aber in ganz verschiedener Weise, so ist es nicht die Einrichtung an sich, die anerkannt wird, sondern der "Geist", der in ihr herrscht. Im vorliegenden Falle ist es zweckdienlich, die Kritik eines Erziehers zu erwähnen, der die ganze Einrichtung miterlebt hat und der auch lapidar über die Extreme schreibt, die so oft das

---

9) Ebd. S. 13.

10) G. Burkhard, Das Leben der Schulgemeinde, Übersetzung ins Griechische von S. Kalliaphas, Athen. (Das Vorwort der 2. Auflage hat als Datum Februar 1926). Vorwort S. 4 f.

11) In dem spezifischen Kapitel, das auch in der ersten Auflage seiner Einführung in die Pädagogik enthalten ist (Athen 1923) spricht er sich für die Selbstverwaltung der Schüler aus. Er wendet als Inspektor der experimentellen Schule der Universität Athen, die Einrichtung der Schülerselbstverwaltung an. Vgl. Der Gang der experimentellen Schule in der Theorie und in der Praxis. Veröffentlichungen der experimentellen Schule der Universität Athen, Athen 1936, Band 3, S. 186 ff.

12) N. Exarchopulos, Einführung in die Pädagogik, Athen o.J. 5. Auflage, Band 2, S. 127 f.

13) Ebd. S. 129.

liberale Klima bei derartigen "Experimenten" charakterisieren, nämlich, daß solche Experimente so oft bei den typischen, äußeren Merkmalen der "pompösen Generalversammlungen" der Richterämter und der "gerichtlichen Rechte" der Schüler stehen bleiben. "In Wirklichkeit zeigt sich, daß die Selbstverwaltung der Schüler in unseren Schulen nicht alle Versprechen erfüllen kann. Im Gegenteil, die Selbstverwaltung mit den gewöhnlich eilfertigen und harten Beschlüssen der Gericht haltenden Schüler gegen ihre Mitschüler kann der Grund zu unendlichen Streitereien und ... Verletzungen empfindlicher Seelen bis zum Grad der Verzweiflung werden." 14)

Wenn die Erneuerungsbewegung in den Schulgemeinden in Griechenland in die Tat umgesetzt wird, und wenn dies der Anlaß zum Widerspruch bei weniger konservativen und absolut konservativen Pädagogen ist, so bedeutet es nicht, daß ihr Beitrag in allen Punkten positiv war. Als erneuernde Bewegung hatte sie ihren Platz im griechischen pädagogischen Bereich. Zu den Einseitigkeiten, die ihr ihre Gegner anrechnen, gehört die Überbetonung der Gegenwart und die Abwertung der Vergangenheit, die im Grund verkannt wird. 15) Ebenso muß die Ablehnung der griechisch-christlichen Tradition, als einer der Punkte betrachtet werden, die mit Recht Ziel der Kritiker der Bewegung geworden sind. Trotzdem ist das Klima der Freiheit, das sie einführt, eine unbezweifelbare Wirklichkeit, die ihren Ausdruck in dem findet, was wir vorher als Axiom der Erneuerungsbemühungen der Anhänger des "Erziehungsvereins" und ihres pädagogischen Ideals erwähnt haben.

2. Das Axiom, auf das wir uns bezogen haben, das wir schematisch auf die Formel Erziehen = Befreien gebracht haben, realisiert sich in den Formen der Erziehung, die in den Schulgemeinden Gestalt angenommen haben. Ziel dieser Anstrengungen soll der "freie Mensch" sein. Diesem Ideal kann man sich mehr

14) N. Karachristos, Charakter und Schule, Athen 1927, S. 88 f.

15) "Die Erziehung muß ihre Fundamente auf den realen Elementen des griechischen Lebens, wie sie die geschichtliche Entwicklung der Nation gebildet hat, errichten. Ihre ideale Aufgabe besteht darin, die körperlichen, geistigen und seelischen Kräfte des heutigen Griechen so gut wie möglich zu entwickeln, damit das Leben reich und vielseitig auf dem Grund des Humanismus und Nationalismus aufblühen kann. Die eigenständige neugriechische Überlieferung, die Volkslieder, die Märchen, die Sagen, die Sprichwörter, die neugriechischen Sitten und Gebräuche, die verschiedenen Lebensweisen, die Äußerungen der Kunst, und vor allem die lebendige Sprache und die schöpferische Literatur, diese echt neugriechische Welt muß zum Fundament unserer Erziehung werden". Satzung des "Erziehungsvereins", Athen 1915, Paragraph 1, 2. (Von uns unterstrichen).

oder weniger je nach Maß der eigenen Kraft nähern. Je mehr man an sich selbst arbeitet, desto stärker entwickelt sich das eigene Ich. [16] So ist also der Zweck der Erziehung "das Individuum auf eine vielseitige Selbständigkeit vorzubereiten", "die Kinder müssen so erzogen werden, daß sie, wenn sie aus der Schule kommen, selbständig sein können". [17] Freilich, dieser freie und selbständige Mensch wird reif werden mit "unendlichem individuellen Bemühen", aber immer innerhalb seines nationalen Kreises, der sein ideelles Gesicht umso besser ausprägt, je freier dessen Mitglieder sich selbst entwickeln, und so einen "individuellen Typ" letztlich verkörpern. "Das ganze Sein des Menschen wurzelt in seiner gegenwärtigen Wirklichkeit, die sich durch sein Milieu, seine Landschaft, seine Nation darstellt; durch diese Elemente wird seine seelische Welt geformt ... Die Erziehung jedes Landes also, d. h. die systematische Entfaltung der seelischen und geistigen Welt (des Kindes), muß sich auf die zeitgenössische Wirklichkeit stützen ..., weil durch Erziehung das Individuum so entwickelt werden soll, daß es auskömmlich und schöpferisch in seiner Umwelt leben kann." [18]

Wir haben diese grundlegenden Gedanken über Erziehungsprinzipien hier gebracht, damit wir folgende Betrachtungen anstellen können: Zuerst erkennt man in diesen Thesen eine Einseitigkeit. Diese Einseitigkeit besteht darin, daß Erziehen nicht nur Befreien heißt, sondern mehr bedeutet, nämlich dem Kind die Möglichkeit zu geben, frei es selbst zu werden und durch seine Eigenständigkeit die Ziele zu finden, nämlich Freiheit und Autonomie auswerten zu können, d. h. den tieferen Sinn seines Lebens zu finden. Mit anderen Worten: Dem Sinn, den diese Gruppe der Pädagogen der Erziehung zur Freiheit geben, fehlt es an einem vollkommenen "Bildungsziel", das, "ohne die Freiheit des einzelnen zu beeinträchtigen", [19] die Arbeit der Erziehung leiten muß; wenn aber dieses Nebeneinander nicht zustande kommt, dann wird die Erziehungsarbeit nicht vollkommen sein.

Ein konkretes Bildungsziel im griechischen Sinn schließt die moralischen und religiösen Elemente ein, die im hohen Grade von diesen Pädagogen ignoriert werden; diese aber, ohne aus der "zeitgenössischen Wirklichkeit" vollkommen ausgeschlossen zu sein, leben in der Tradition weiter, die der Jugend nicht vorenthalten werden darf; die "heutige Jugend wird nur ansprechbar sein, wenn man ihr in unabdingbarer Wahrhaftigkeit und Echtheit einer gewissentlichen Überzeu-

16) A. Delmouzos, Die ersten Bemühungen in Marasleion 1923-1926, a. a. O., S. 34.

17) Ebd. S. 36.

18) Ebd. S. 38.

19) R. Schwarz, Prinzipien der Bildung in der gegenwärtigen Situation, in: Markierungen, Beiträge zur Erziehung im Zeitalter der Technik, München 1964, S. 36.

gungskraft begegnet und auch ihr selbst diesen freien Entscheidungsraum zugesteht, ohne damit den gebundenen Raum einer hohen Tradition preiszugeben".[20] Wenn es die oben erwähnten Repräsentanten der liberalen Erziehung in Griechenland unterlassen, diese Elemente, die der Mensch als vielfaches Ganzes braucht, in das Bildungsideal einzuschließen und sich hauptsächlich nur auf das Freiheitsmoment beschränken, entziehen sie den jungen Menschen einen wesentlichen Teil der Bildung. "Bildung besagt, daß die Beziehung des ganzen Menschen zur ganzen Wirklichkeit im Ansatz verwirklicht wird." [21] Und die "ganze Wirklichkeit" bedeutet nicht nur die Lebensbedürfnisse des Menschen, wie man etwa "das Leben bequem lebt", sondern in der "ganzen Wirklichkeit" sind die transzendentalen und existentiellen Fragen eingeschlossen, wie Moral, Religion, u. a. Diese Fragen stehen in der liberalen Erziehung im Hintergrund; sie opfert sie zugunsten eines pragmatistischen Inhalts, was dazu beitragen kann, daß das Leben bequemer wird. In diesem Sinn lesen wir: "Für ein solches Leben also muß die Schule die Schüler vorbereiten; sie muß sie aber so vorbereiten, daß sie das Leben besser bewältigen. Deshalb tut es not, daß für alles andere zuerst der Grund gelegt wird, nämlich die körperliche Gesundheit. Sie sollen ihren Körper kennenlernen, die Bedingungen für seine Hygiene, um entsprechend zu leben. Sie werden Anthropologie, Hygiene, Chemie, erste Hilfe, Gymnastik und Spiel brauchen. Dann sollen sie gut und auf praktische Weise die engere Heimat, das Land mit seinem Pflanzen- und Tierreich und seinen Bodenschätzen kennenlernen, die Menschen und ihre Arbeit, die Gesellschaft und ihre Struktur." [22] Diese Pädagogik überbetont die Bedeutung, die die Begegnung des Kindes mit der "zeitgenössischen Wirklichkeit" für die ganze Erziehung und Bildung des Kindes hat, unterschätzt die Vergangenheit und ihre Überlieferungen und verteidigt mit Leidenschaft, daß nur die Verwendung der Volkssprache in allen Schularten und Stufen (Volksschule, Mittelschule, Universität nicht ausgeschlossen) diese Begegnung sichert. "Echtes Ausdrucksmittel der neugriechischen Wirklichkeit ist die Volkssprache. Mit dieser kann die ganze seelische Welt des Kindes, die wir auf keine andere Weise wirklich bilden können, entwickelt werden. Deshalb muß die Volkssprache als Ausdrucksmittel hauptsächliches sprachliches Ziel der Erziehung sein." [23] Es ist selbstverständlich, daß sie, da sie die Vergangenheit geringer einschätzen, - sie selber sagen, daß sie nicht darüber polemisieren [24] - sich für den Unterricht in der Volkssprache

20) Ebd. S. 27.

21) R. Schwarz, Wissenschaft und Bildung, Freiburg-München 1957, S. 90.

22) A. Delmouzos, Die ersten Bemühungen in Marasleion 1923-1926, a. a. O., S. 49. (Von uns unterstrichen).

23) Ebd. S. 33.

24) Vgl. M. Triantafyllidis, Demotikismus und die Reaktionen darauf, Athen 1960, S. 155.

einsetzen. [25] Unsere Absicht ist es nicht, uns in das unlösbare Problem der Zweisprachigkeit in Griechenland zu verstricken. Für den Gegenstand unserer Untersuchung ist dieser Punkt jedoch aus folgendem Grund interessant: Mit der Einführung der Volkssprache in der Volksschule weht ein freierer Wind in ihr, die ganze Arbeit wird durch die Sprache dem Kind erleichtert; demzufolge wird die Behinderung, der es ausgesetzt war, um die ihm meistens unbekannte schwer verständliche Hochsprache in den ersten Klassen der Volksschule zu lernen und dadurch auch an den neuen Stoff herankommen zu können, [26] vermieden. Sowohl die Grundprinzipien, von denen die "Progressiven" in Griechenland ausgehen, wie auch das Erziehungsziel, das sie anstreben, führen zu Änderungen, die den Lehrstoff, die Methoden und die Art der Arbeit in der Schule im allgemeinen betreffen. Diese Gesichtspunkte werden wir in anderen Paragraphen dieser Ausführungen genauer betrachten.

b) Die "neue" Erziehung

1. Praktische Anwendung des liberalen Geistes, der von den Anhängern der liberalen Erziehung vertreten wird, ist der Geist, der intensiv alle Formen und Äußerungen der Schule durchdringt, eine Schule, die sich als Raum des Lebens und des Fortschrittes betrachtet, als das Feld, auf dem der neue Mensch kulti-

---

25) Wir meinen, daß wir uns der Information wegen auf den mit "sprachliche Frage" bezeichneten Streit zwischen zwei entgegengesetzten Parteien, die sich innerhalb der Erziehungskreise Griechenlands schon im 18. Jahrhundert gebildet hatten, beziehen müssen. Es handelt sich dabei um die Anhänger des Archaismus, der reinen Sprache (Katharevussa), und um die Vertreter der Volkssprache (Demotiki). Zu dem Vorherrschen der zweiten Ansicht hat der 1910 begründete "Erziehungsverein" beigetragen - bei dem A. Delmouzos Mitglied war - mit dem Resultat, daß bei der Schulreform 1929 der Unterricht der Volkssprache in den vier ersten Klassen der Volksschule eingeführt wurde.

26) Das bedeutet aber nicht, daß sich die Volksschule des Bemühens die Kinder in die "Katharevussa", die die Türen für das Verstehen der Vergangenheit offenhält, aber auch der Gegenwart zugute kommt, da sie in vielen Bereichen des alltäglichen Lebens angewandt wird, einzuführen, entheben darf. Vgl. E. Papanutsos, Unser Erziehungsproblem, Athen 1957, S. 9. Er schreibt: "In der Schule hätte es das Sprachenproblem nicht zu geben brauchen. Die Schule ist verpflichtet beide Sprachen zu unterrichten; sie ist auch dazu verpflichtet, die Gleichwertigkeit dieser beiden geistigen Schöpfungen des Volkes anzuerkennen".

viert werden soll, damit er wirklich Mensch werde. [27] Was beherrscht nun die Gedanken dieser Menschen, die als ihr Ziel die "Erneuerung" der Erziehung verkünden? Wie wir im vorigen Paragraphen schon dargelegt haben: Freiheit in allen Bereichen der Erziehung, des schulischen Lebens, für alle Äußerungen des zu Erziehenden.

Ein Punkt, in dem vorzüglich der Schüler sich äußert, ist die Arbeit, verstanden als Möglichkeit der Selbsttätigkeit und des schöpferischen Aktes. Genau in diesem Punkt - der Notwendigkeit der freien Tätigkeit und des freien Handelns - sieht die "neue" Erziehung den Beginn der Erziehung zur Freiheit. Aber versuchen wir ihre Thesen aus der Nähe zu betrachten: Die "Passivität" der alten Schule hat die Forderung, die Arbeit des Schülers auf der Basis der Selbsttätigkeit aufzubauen, geschaffen. [28] Als Antwort auf ihren Dogmatismus kam die neue Forderung zustande: "Wir werden das Kind hauptsächlich fördern durch Anregung zum persönlichen Handeln und zur Selbsttätigkeit, nicht aber durch Dogmatismus, durch den es in passiver Haltung verharrt." [29] Dieser neue Gedanke, der in der Schule von Wolos (1908-1911) in die Praxis umgesetzt wird, [30] will eine "neue Periode" in der Geschichte der griechischen Erziehung einleiten. Sie beginnt, im Kinde die gute Stimmung und Liebe zur Schule und ganz allge-

---

27) Vgl. E. Papanutsos, Unser Programm, in: Erziehung, Athen 1946, Heft 1, S. 3.

28) A. Delmouzos beschreibt das Bild, das die alte Schule aufzeigt, folgendermaßen: "Schule bedeutet Lektionen und nur Lektionen; ein anders gestaltetes Leben gab es nicht; morgens und nachmittags Lektionen. Spaziergänge und Ausflüge fanden in der älteren Zeit nicht statt ... Die Kinder hatten nicht die Freiheit sich zu bewegen, sie konnten ihren Bedürfnissen, ihrem Kinderleben keinen Ausdruck verleihen. Das Lehrer-Schüler Verhältnis war ein Verhältnis unter erwachsenen, gereiften Menschen, die daran gewöhnt sind, immer und überall Befehle zu erteilen, zu bestimmen was die Kinder tun müssen, zu verbieten und zu bestrafen. Die Kinder waren gezwungen, diszipliniert zu sein und blind die Befehle der Lehrer auszuführen. Derjenige war ein guter Schüler, der keine persönliche Meinung hatte, der keinen Widerspruch oder Zweifel an dem, was ihm gesagt worden war, äußerte. Mit anderen Worten war das ein unfreies System, wo der Lehrer kein Vertrauen zu den Kindern hatte, wo er sie an der Hand führte und ihnen keine freie Bewegung und Initiative ließ. (A. Delmouzos, Studien und Parerga, 1. Band, Athen 1958, S. 174).

29) Ebd. S. 131.

30) Die Schule in Wolos war das Tätigkeitsfeld von A. Delmouzos, wo er seine "revolutionären" Programme anwandte. Mehr darüber siehe A. Delmouzos, Die Geheimschule 1908-1911, Athen 1950.

mein zur Erziehung und Bildung zu wecken. Diese Gemütsstimmung wird hervorgebracht, weil die Schulatmosphäre anders ist: "Es regiert die Bewegung" und "die Freude am Leben". Dadurch "atmet die Kinderseele freier und öffnet sich und gibt ihre Reichtümer heraus." [31]

Hauptbegriff, auf den sich das Arbeitsprinzip stützt, ist "eine tiefschürfende und nicht oberflächliche Arbeit", [32] und in erster Linie das Selbsttätigkeitsprinzip im Interesse des Kindes. Dieses Interesse ist hauptsächlich als "direktes" zu verstehen, d.h. dem Interesse, das "im Innern des Kindes spontan entspringt", als "innerstes Bedürfnis", "das die ganze Seele des Kindes erfüllt, wodurch es zu verschiedensten Tätigkeiten angeregt wird. Ein solches Interesse offenbart sich als "spontane Tätigkeit", [33] die ihre Verwirklichung in der Arbeit und zwar in Freiheit, findet. Diese Freiheit bezieht sich sowohl auf die Wahl der Aufgaben, "die sich das Kind aus seinem inneren Bedürfnis stellt", [34] wie auch auf die Wahl der Art der Arbeit. Eine solche These läuft parallel mit der von E. Spranger, [35] der in seiner Studie, "Der Lehrer als Erzieher zur Freiheit" sagt, daß nicht nur das Interesse des Schülers für seine Arbeit nötig ist, sondern die Arbeit für ihn auch einen Sinn haben muß, damit er sich mit ihr auseinandersetzt. Eine so verstandene Arbeit als Seibsttätigkeit "erzieht das Kind wirklich, nicht nur seinen Verstand, sondern den ganzen Menschen", [36] so wird sie eines der wichtigsten Erziehungsmittel. [37] Mit anderen Worten: Auf diese Weise wird nicht nur die Aufmerksamkeit des Kindes angespornt, werden nicht nur Gesinnungen gebildet, sondern es entwickelt sich die freie geistige Persönlichkeit, wie E. Geißler [38] sagt, deren Hauptmerkmal als Folge der Selbsttätigkeit die Selbständigkeit ist. [39] A. Delmouzos wollte zeigen, von welcher Bedeutung eine solche Arbeit für den Schüler ist; er schreibt: "Er bleibt (dort) wie festgenagelt, stundenlang, er wird müde, seine Aufmerksamkeit läßt nach, aber eine Unruhe in seinem Inneren treibt ihn hin zur Arbeit, verbunden mit dem starken Wunsch zu siegen, Erfolg zu haben ... Was da in seinem Inneren vorgeht, ist echtes Streben ... Die Hindernisse, die zur Erreichung seines Zieles beseitigt werden

---

31) A. Delmouzos, Die Geheimschule 1908-1911, Athen 1950, S. 112.
32) A. Delmouzos, Studien und Parerga, Band 1, a.a.O., S. 57.
33) Ebd. S. 110.
34) Ebd. S. 114.
35) E. Spranger, Der Lehrer als Erzieher zur Freiheit, in: Bildung und Erziehung, 5. Jhrg. 1952, Heft 1, S. 8.
36) A. Delmouzos, a.a.O., S. 114.
37) Vgl. F. März, Einführung in die Pädagogik, München 1965, S. 199.
38) E. Geißler, Erziehungsmittel, Bad Heilbrunn/Obb. 1958, S. 161 ff.
39) "Und ohne Anregung und Ermunterung zur Selbsttätigkeit wird Selbständigkeit nicht erreicht", bemerkt F. März, a.a.O., S. 195.

müssen, erzeugen ein Gefühl der Spannung ... Denken, Fühlen und Wollen, Verstand und Seele befinden sich bei zweckmäßiger und zielgerichteter Tätigkeit in Harmonie, gehorchen dem Zweck, innere Triebe und Schwächen unterwerfen sich ihm, eine innere Disziplin" [40] verwirklicht sich. Ist diese Art selbsttätiger Arbeit nicht der beste Weg, das Kind zur Freiheit zu führen? Anleitung zur Selbsttätigkeit ist nicht bloß eine Erziehungsart, die den Zweck hat, nur das Denken oder nur das Fühlen oder den Willen des Schülers zu bilden, sondern, wie oben schon gesagt wurde, die den ganzen Menschen bildet. E. Geißler bezieht sich in diesem Punkt auf das Prinzip der Totalität; er schreibt: "Die bildende Arbeit muß viel mehr nach Möglichkeit alle Schichten und Fähigkeiten gleichmäßig ansprechen und durch die im Arbeitsablauf geforderte Zusammenwirkung zur Person integrieren". [41] Muß eine solche Arbeit das Kind nicht mit Selbstvertrauen und Selbstgefühl erfüllen? Wird aber dieses Selbstgefühl nicht eine riesige Kraft, die den Menschen vom Gefühl der Furcht, der Unsicherheit, der Verlegenheit und der Verdrossenheit befreit, Gefühle, die bei jeder Fronarbeit entstehen? [42] Eine selbstgestaltete Arbeit erzeugt nicht bloß Freiheit in der Arbeit, sondern auch Arbeiten in Freiheit, wodurch sich ein Verantwortungsbewußtsein entwickelt, der Bildungsstand im allgemeinen sich hebt und der Mensch sich frei fühlt.

Die selbsttätige Arbeit darf aber nicht nur als individuelle Arbeit verstanden werden. Die soziale Seite interessiert die Liberalen besonders; diese Seite sehen sie in der Form der Mitarbeit. Sie beschränken sich nicht nur auf die Arbeit, die die Schule auferlegt, oder auf die Arbeit, mit der der Schüler sich auf Grund seiner Interessen selbst befaßt, sondern es soll ihm Gelegenheit zur Mitarbeit gegeben werden; diese Gelegenheiten entstehen im allgemeinen Schulleben, besonders aber im Leben der Schulgemeinden mit ihren besonderen Einrichtungen. "Das Kind werden wir für die Gruppe und durch die Gruppe bilden". [43] Bei der Mitarbeit muß die persönliche Freiheit erhalten bleiben, und zwar als Gefühl der Verantwortung, sei es der Selbstverantwortung oder der Verantwortung für die Gemeinschaft. Selbsttätige Arbeit oder Mitarbeit erzeugt Verantwortung und läuft darauf hinaus. Ein Axiom der Erziehung zur selbsttätigen Arbeit ist folgendes: Das Kind muß "verantwortlich, gewissenhaft und systematisch arbeiten". [44] "Wie können wir die Kinder vorbereiten sich später selbst zu regieren, wenn wir sie während ihrer ganzen Schulzeit daran hindern, aus

---

40) A. Delmouzos, a.a.O., S. 114.
41) E. Geißler, a.a.O., S. 165.
42) Vgl. A. Delmouzos, Die Geheimschule 1908-1911, a.a.O., S. 141.
43) Ebd. S. 133.
44) Ebd. S. 57.

eigenem Denken, eigener Entscheidung und eigener Verantwortung heraus zu handeln?" fragt A. Delmouzos. [45] Deshalb setzt er sich für die Entwicklung des Verantwortungsgefühls und für die Mitarbeit ein.
Es ist deutlich geworden, wie ein Klima, das die Freiheit in der Arbeit zum obersten Grundsatz erhebt, im Gegensatz steht zu den alten Regeln und Schulgewohnheiten, nach denen alles von oben her dirigiert wurde. Eine Erziehung, in der der Schüler selbsttätig arbeitet, in der er sich frei fühlt, führt zur Freiheit, und gerade diesen Punkt untersuchen wir nun weiter.

2. Es ist nötig, länger dabei zu verweilen, damit wir den Sinn der Erziehung, die unter dem Gesichtspunkt und der Perspektive der Freiheit andere Dimensionen annimmt, begreifen.
Die Freiheit, die die Anhänger der "neuen" Erziehung verkünden, schließt keine willkürlichen Prinzipien ein, die den Geist der Erziehung bestimmen; sie ist eine Freiheit, die durch die Erziehung selbst gewonnen wird. Der Primat liegt in der Erziehung an sich, obwohl Zweck und Ziel, der Mittelpunkt aller ihrer Bemühungen und Anstrengungen die Freiheit ist. Echte und wesentliche Erziehung ist die, die nicht den Erziehungsmechanismus ... vervollkommnet, sondern die, die den pädagogischen Geist nährt und kräftigt. [46] Eine solche Erziehung wünscht keine Willkür und keinen Extremismus, sondern Bewußtsein ihrer Grenzen; oder besser: freiwillige und bewußte Festlegung der Grenzen. "Wenn wir sagen, daß wir den Kindern Freiheit geben, ihr Leben zu organisieren und zu leben, meinen wir gewiß nicht Freiheit von Pflichten. Ganz im Gegenteil. Die ganze Gemeinde muß sich auf ein Ziel zu bewegen, ein Ziel, das aber weder die Anarchie toleriert, noch durch Anarchie erreicht werden kann". [47]
Eine andere Dimension, außer der der freien Festlegung der Grenzen, in der sich die Erziehung zur Freiheit bewegt, ist die der persönlichen Bemühung. "Die innere Kultivierung und die Freiheit kommen nicht von selbst, sondern sie sind Früchte, die in unserem Inneren immer mehr heranreifen durch ununterbrochene individuelle Bemühung. Durch diese Bemühungen und immer wiederholte Versuche erleichtert sich mit der Zeit das Individuum von der Last der Materie und entwickelt sich Stufe um Stufe zum freien Menschen." [48] Die persönliche Bemühung um die Eroberung der Freiheit muß nicht als außerhalb des Primats der Erziehung, wie wir vorher erwähnt haben, verstanden werden. Unter dieser Vor-

---

45) Ebd. S. 175.
46) E. Papanutsos, Erziehung und Leben, in: Erziehung und Leben, Athen 1952, Heft 1, S. 2.
47) A. Delmouzos, Studien und Parerga a.a.O., S. 175.
48) A. Delmouzos, Die ersten Bemühungen in Marasleion 1923-1926, a.a.O., S. 34.

aussetzung wird die persönliche Bemühung eine "Schulung zur Freiheit" (μάθητεία ). Das bedeutet, daß die Anwesenheit des Lehrers zur Erziehung unerläßlich ist, selbst wenn die größere Aufgabe vom Kinde selbst bewältigt werden muß. Diese Art des persönlichen Bemühens als Bemühung einer Schulung zur Freiheit könnten wir, wie dies A. Bergé in seinem Werk "Autorität und Freiheit in der Erziehung" getan hat, als "Kampf" verstehen. "Das Kind muß sogar - schreibt er - den Kampf kennenlernen und darf nicht immer nur triumphieren ohne Kampf. Es muß seine geistigen Fähigkeiten wie seine Muskeln ständig üben. Dann kann es sich wahrhaft frei fühlen, aber nicht, wenn es hinter einem doch nie erreichbaren Phantom herjagt. Nicht im Besitzen, sondern im Tun erringt man die Freiheit und damit das Glück." [49]

Die Frucht dieser Bemühung und dieses Kampfes ist die Verantwortlichkeit. Diese Dimension wird besonders betont, wie vorher schon erwähnt wurde. Erziehung zur Freiheit ist unmöglich, ohne Weckung dieses Verantwortungsgefühls, [50] sei es als Produkt der Selbsttätigkeit und Autonomie, sei es als Konsequenz der Mitarbeit und des gemeinschaftlichen Lebens. "Der Regulator der Freiheit ist das Bewußtsein der persönlichen Freiheit und der Pflicht, aber es braucht lange Zeit, bis die Kinder zu dieser Erkenntnis kommen." [51]

Diese Elemente, die Festlegung der Freiheitsgrenze, der Kampf, die Schulung zur Freiheit und die Verantwortlichkeit sind nicht zu rechtfertigen, wenn sie nicht zum harmonischen Zusammenklang und zur Anpassung des Kindes ans Leben führen; besser gesagt, wenn sie nicht als Frucht aus dem Leben entspringen und aufs Leben zielen. Genau in dieser These finden wir den zentralen Punkt des Inhaltes, der in der Erziehung zur Freiheit von den Anhängern der "neuen" Erziehung vertreten wird. Diese Erziehung, wie noch deutlich werden soll, bleibt nicht frei von den Einflüssen einer Lebensphilosophie, die dem Geist der Vertreter entspricht, die eine pragmatistische Tendenz zeigen. [52]

Wie soll nun aber verstanden werden, was wir "Begegnung mit dem Leben" genannt haben? Vielleicht gibt A. Delmouzos in seinem Buch, "Studien und Parerga" eine Antwort auf diese Frage. "Die Mauer, die die Schule vom Leben trennt,

---

49) A. Berge, Autorität und Freiheit in der Erziehung, München-Basel 1961, S. 27.

50) Vgl. A. Delmouzos, Studien und Parerga, a.a.O., S. 174 f.

51) A. Delmouzos, Die Geheimschule, a.a.O., S. 65.

52) Wir dürfen nicht versäumen, darauf hinzuweisen, daß E. Papanutsos einer der Mitarbeiter des Liberalismus war. 1924 veröffentlichte er sein Buch, Pragmatismus oder Humanismus. Er war nicht unbeeinflußt von der Philosophie dieses Pragmatismus - des Klimas von W. James, J. Dewey, usw. - obwohl er nicht deren Anhänger war.

muß fallen ... und die Schule muß ein Stück vom Leben werden." [53] Nur unter dieser Perspektive ist es möglich, die "neue" Erziehung zu verstehen. Die Erziehung stellt sich in den Dienst der Freiheit, Erziehung aber und Freiheit dienen dem Leben. In dieser Überbetonung des Lebens offenbart sich der materielle Zweck und das Endziel dieser Erziehung in Griechenland. Ist aber solches Ideal annehmbar Für die Anhänger einer solchen Erziehung ist außerdem die Begegnung des Kindes mit dem "zeitgenössischen Leben" und auch das Erleben dieses Lebens Voraussetzung für die Fähigkeit, der Gesellschaft zu "dienen" und sie zu "veredeln". Ist aber dann die "Dienstleistung" und die "Veredelung" auch das, was der Satz besagt: "damit wir (die Gesellschaft) besser machen", [54] das, was dem nicht abstrakten Ideal einer Lebensphilosophie Ausdruck geben kann? Hier aber meinen wir, daß viele andere wichtigere Faktoren nötig sind, um die "Veredelung" der Gesellschaft zu verwirklichen, es reicht nicht aus, nur das zeitgenössische Leben zu erleben.
Natürlich wäre es aber falsch, außer Acht zu lassen, daß das Leben der Raum und das Klima ist, in dem der Schüler leben und sich ausbilden muß, und daß die Schule nie aufhören darf, ein Teil dieses Lebens zu sein. Vielleicht ist es aber ein einseitiges und nicht absolut konkretes Ziel, das durch das Wort "Leben" umrissen wird und nur ein Teilziel einer anthropologischen Erziehung, weil in den Zielen und Programmen der Pädagogen der Richtung, über die wir sprechen, das Erziehen eine einseitige Bejahung des Lebens ist. [55] Aber wenn wir auch danach streben, etwas anderes zu finden, das auch die transzedentale und metaphysische Dimension, nicht als Flucht aus dem Leben, sondern als Erfüllung und Erweiterung seines Horizonts einschließt, so können wir das in dieser Erziehung nicht finden.

Ist denn das Leben als Inhalt und Ideal der Erziehung der "Progressiven" ein Ideal, das die Erziehung, immer im Klima der Freiheit durchgeführt, als Selbstzweck betrachten kann? Droht in diesem Fall nicht die Gefahr eines Vitalismus, der Anlaß zu scharfer Kritik an der Einseitigkeit dieses Erziehungsideals gibt? Das Ja zu der Freiheit und zum Leben dieser "Erzieher" ist vielleicht eine Zäsur im konservativen und autoritären Klima der Erziehung in Griechenland, in ihrer Bemühung aber, ihrem Enthusiasmus, Neuerungen einzuführen, neue Modelle und Ziele aufzustellen, sind sie in unverzeihliche Extreme hineingeraten. Sie haben die Erziehung von dem, was ihr Inhalt und Sinn geben kann, entblößt, und folglich ist die Freiheit ein gefährliches Geschenk.

---

53) A. Delmouzos, Studien und Parerga, a.a.O., S. 133.

54) Ebd. S. 132, 133.

55) E. Papanutsos, Erziehung und Leben, in: Erziehung und Leben, 1952, Heft 1, S. 1.

## II. Formen der Freiheit

In den vorigen Abschnitten bemühten wir uns, diejenigen Elemente zu skizzieren, die eine "liberale" Pädagogik in Griechenland, besonders während der ersten Jahrzehnte unseres Jahrhunderts, entstehen ließen. Das Problem der Freiheit als Erziehungsproblem blieb eine wichtige Frage, nicht nur für die "Progressiven", sondern auch für die Gesamtheit unserer Pädagogen. Die Diskussion um diese Frage hat die verschiedenen Ansichten und Formen der Freiheit aufgegriffen, die wir in diesem Abschnitt darzustellen versuchen werden. Selbstverständlich betrachten unsere Pädagogen das Problem der Freiheit von verschiedenen Gesichtspunkten aus und heben dementsprechend verschiedene Aspekte dieses Problems hervor. Wir werden vier der sich daraus ergebenden Formen dieses Problems aufzeigen. Diese sind: Freiheit als Autonomie, Freiheit und Verantwortung, Freiheit als Vertrauen, Freiheit und schöpferischer Akt.

### a) Freiheit als Autonomie

Die Natur des Kindes kennzeichnet eine innere Gegensätzlichkeit, die Gegensätzlichkeit zwischen Autonomie und Abhängigkeit. Wenn das Element der Autonomie eine angeborene, wenn auch nicht immer ausgeprägte Disposition ist, die auch das Kind, aber besonders den gereiften Menschen charakterisiert, ist die Abhängigkeit ein Charakteristikum des unreifen Menschen. Von dieser Gegensätzlichkeit ausgehend strebt der junge Mensch danach, seine Autonomie zu gewinnen. Dabei nehmen die Konflikte verschiedenartige Formen an; das ist genau die Zeit der Erziehung in der man das Kind aus diesem schwierigen Stadium seines Werdeganges befreien muß. Die Frage, die sich hier ergibt, ist folgende: Wie weit darf und muß der Beistand - man wagt nicht das Wort Intervention zu benutzen - durch die Erziehung in Bezug auf die Freiheit des Kindes gehen? Wäre die Alternative einer absoluten Freiheit zu rechtfertigen? Doch wollen wir zunächst aufzeigen, wie sich dieses Problem in den Schriften der griechischen Pädagogen darstellt.

1. Dabei kann man im Bereich der griechischen Pädagogik in Bezug auf das Problem der Autonomie auf der Seite ihrer Vertreter eine absolute Respektierung der Eigenart des Kindes feststellen, [56] mit anderen Worten, die Anerkennung der Rechte, die das Kind hat, um seine Persönlichkeit auf seine Weise zu entfalten. Demnach nimmt das Kind in dem Erziehungsvorgang eine ganz besondere Stellung ein; es wird zum Mittelpunkt und Ausgangspunkt des erzieherischen

56) A. Isigones, Die Richtungen der zeitgenössischen Pädagogik, Rhodos 1950, S. 5. Vgl. auch A. Aspiotes, Das Kind und der Unterricht, Athen 1964, S. 11.

Handelns unter einem zweifachen Aspekt: einerseits hinsichtlich eines Zugeständnisses an das Kindesalter an und für sich, [57] andererseits hinsichtlich des Respektes für die Besonderheit, die jedes Kind vorweist, d. h. für seine "Ursprünglichkeit" und seine persönliche Eigentümlichkeit, seine Fähigkeiten, Neigungen, eigenen Bedürfnisse und persönlichen Interessen, Kraft derer es zu einer autonomen Lebensart gelangen kann. [58] Aber trotz der Anerkennung des Anspruches des Kindes auf Autonomie, trotz des Respektes vor seiner Person, darf man keineswegs die Tatsache unbeachtet lassen, daß die Freiheit als Autonomie für die Natur des Kindes eine Last bedeutet, [59] die das Kind nicht allein tragen kann; eben deswegen mündet die Frage nach der absoluten Freiheit ein in die Frage nach den Möglichkeiten und den Grenzen der Autonomie. Dieser Respekt dem Kind gegenüber bringt die griechischen Pädagogen auf den Begriff des "Selbstwillens", [60] unter diesem Begriff verstehen sie die Möglichkeit, die dem Kind gegeben ist, sich "selbst auszudrücken", "spontan zu handeln", sich in einer Atmosphäre der Unabhängigkeit zu bewegen, [61] seine Initiative zu entfalten, sich Ziele zu stellen und diese durch eigene Mittel und Wege zu erreichen. [62] Wenn sie vom "Selbstwillen" sprechen, meinen sie, daß das Kind ohne Scheu frei reden, seine Zweifel und Fragen aussprechen, seiner forschenden Neugier Lauf lassen, seine Meinung frei ausdrücken und eigene Stellung zu verschiedenen Fragen beziehen, seine Gefühle äußern, seine Freunde, seine Spiele und seine Arbeit frei wählen darf und sogar soll, [63] mit einem Wort, daß es sich in der Schule unbefangen bewegen soll. Wenn der Schüler auf diese Weise arbeitet und sich benimmt, hat er die Möglichkeit, alle seine Kräfte einzusetzen. Aber sowohl die Unbefangenheit, als auch die Nutzung aller Kräfte führen zur Befreiung der inneren Dynamik des Kindes, die widrigenfalls verdrängt wird, um später eine

---

57) Siehe mehr darüber M. Langeveld, Einführung in die theoretische Pädagogik, Stuttgart $^{6}$1966, S. 107.

58) El. Xerotyres, Empirische und wissenschaftliche Pädagogik. Athen 1960, S. 22. Vgl. auch N. Karachristos, Didaktik der Arbeitsschule, Athen 1933, Heft 3, S. 3.

59) A. Aspiotes, a. a. O., S. 12.

60) N. Exarchopulos, Einführung in die Pädagogik, Athen o. J. 5. Auflage, Band 1, S. 120 f.

61) N. Exarchopulos, a. a. O., Band 2, S. 109.

62) N. Exarchopulos, Band 1, S. 120. Vgl. El. Xerotyres, a. a. O., S. 197.

63) J. Kollias, Freiheit und Disziplin in der Schule, in: Sitzungsbericht des 6. Pädagogischen Kongresses der Mitglieder der christlichen Lehrervereinigung, Athen 1959, S. 57, 58.

Gegenreaktion hervorzurufen und auf andere Weise wieder zum Vorschein zu gelangen.

Alle diese Begünstigungen und Vorteile, die dem Kind zugestanden werden, haben eine Reihe von Einschränkungen auf der Seite des Lehrers zur Folge. Dazu gehören: Entziehung seines Rechts, das Kind zu passiver Rezeption zu verurteilen; Abstand gegenüber einer von außen auferlegten Disziplin, weil der Schüler sich in einem Klima der Befehle und Verbote nicht frei und schöpferisch bewegen kann.

Neben der Annahme dieses Selbstwillens ist jedoch die Annahme der sittlichen Autonomie nötig. In diesem Sinn wird der zu Erziehende in einem System von sittlichen Werten erzogen. [64] Diese Art von sittlicher Autonomie führt zum Bewußtsein der Pflichten, die sich aus der Wahl und dem Vorzug der höheren Werte ergeben und zu einem dem entsprechenden Verhalten. [65] Eine parallele Auslegung der sittlichen Autonomie findet sich auch bei N. Exarchopulos, der als Erziehungs- und Bildungsziel die Bildung eines ethischen Charakters mit starkem sittlichen Willen ansieht, [66] der allein wirklich frei sein kann. [67] Sicher kann eine so verstandene sittliche Autonomie, auch wenn sie das letzte Ziel der Erziehung ist, [68] nicht während der zeitlich begrenzten Periode der Schulerziehung vollkommen verwirklicht werden, sondern muß sich über das ganze Leben erstrecken. [69] Aber das Streben in diese Richtung muß im Kindesalter beginnen. Schon von klein auf muß das Kind verstehen lernen, daß es Güter von höherem Werte gibt, auf die es während seines ganzen Lebens hintendieren muß; Güter, die in einem Raum von rangmäßig geordneten Werten sein Leben bestimmen werden. [70] Auch A. Aspiotes erwähnt die sittliche Autonomie. Er betrachtet die Erziehung zur sittlichen Autonomie nicht als verknüpft mit Systemen von Geboten, sondern vielmehr als Folge von Gegebenheiten zu "sozialer Betätigung", die in einer "aktiven Schule" (école active) gegeben werden müssen. "Alle diese (sozialen Betätigungen) tendieren auf die sittliche Autonomie hin. Die Schule

---

64) P. Korontzes, Erzieherische Gemeinschaften, Athen 1961, S. 158.

65) Ebd. S. 155. Von dieser Bestimmung ausgehend, nennt der Verfasser die ethische Autonomie auch "axiologische Freiheit", wobei er augenscheinlich von dem Denken Max Schelers, dessen Philosophie ihm nicht unbekannt war, beeinflußt wurde.

66) Im Begriff "ethisch" wird "agathos" in der ursprünglichen Bedeutung des Wortes verstanden: (gut).

67) Vgl. N. Exarchopulos, a.a.O., Band 1, S. 236 ff, 272 f.

68) Ebd. S. 254.

69) A. Korontzes, a.a.O., S. 155, N. Exarchopulos, a.a.O., Band 1, S. 279, 275.

70) J. Kollias, a.a.O., S. 59.

respektiert die Spontaneität des Schülers und zwingt sich ihm weder durch äußerliche Mittel auf, noch beschränkt sie sich auf ein System von Geboten." [71] Alle bisher angeführten Meinungen machen deutlich, daß der Begriff einer absoluten Freiheit dem pädagogischen Denken Griechenlands völlig fremd ist. In diesem Denken weist die Freiheit die hauptsächlich festgestellten Formen des "Selbstwillens" und der "sittlichen Autonomie" auf und wird verstanden als Möglichkeit des Bewußtwerdens, das in dem Kind durch die Erziehung geschaffen wurde, eines Bewußtwerdens darüber, daß die Freiheit notwendigerweise innerhalb der Grenzen eines Systems von Werten zur Entfaltung kommen muß. Dieses versteht das Kind von Tag zu Tag besser und stellt sich mit der Zeit darauf ein. Wenn in Griechenland das Problem der Freiheit hauptsächlich durch die liberalen Tendenzen, die dort nie ganz fehlten, zutage trat, haben sich dazu die Anhänger der Freiheit unter den übrigen Pädagogen in der Weise geäußert, wie wir sie oben gesehen haben. Aber die Frage, die sowohl für die Anhänger der liberalen Erziehung, als auch für diejenigen, die den Primat der Freiheit annehmen, offen bleibt, ist folgende: Wie weit reichen die Grenzen der Freiheit, durch welche die Erziehung inspiriert und gelenkt werden muß?

2. Wenn im vorigen Punkt klar wurde, daß die Pädagogen, die sich für den Primat der Freiheit entschließen, eine absolute Freiheit nicht akzeptieren, wie auch diejenigen, die die Autorität stärker betonen, Gewalt und Unterdrückung nicht befürworten, d. h. keine absolute Autorität akzeptieren, so soll in diesem Punkt gezeigt werden, daß dieselben Pädagogen im Namen der Freiheit, seien sie mehr progressiv, oder seien sie mehr konservativ, wenn auch keine Beschränkung der Freiheit, so doch einen maßvollen Gebrauch einiger ihrer Erscheinungsweisen, als unerläßlich ansehen. Darin ist aber keine Beschränkung der Freiheit zu sehen, sondern ganz im Gegenteil ihre Substantivierung. So gesehen erhält ein Begriff, der gerade bei dem unbeständigen Charakter des Kindes leicht Formen der Unechtheit annehmen kann, seinen wirklichen Sinn und Inhalt.
Aber welche Gründe erfordern die Begrenzung der Freiheit des Kindes? Ohne auf Einzelheiten einzugehen, können wir ganz allgemein feststellen, daß der Begriff der Begrenzung der Freiheit des Kindes, wie er von den Verfechtern des Primates der Freiheit gesehen wird, nicht als ein Versuch einer versöhnenden Lösung verstanden werden darf, wie viele Pädagogen annehmen, die in der Vermischung von Freiheit und Autorität oder in der Einschränkung der Freiheit oder in einem nicht autoritären Verhalten die ideale Lösung des Problems sehen, sondern daß die Freiheit, gerade durch die Begrenzung zu einer Hilfe für das Kind wird, damit es das, was wir das Gut und das Wagnis der Freiheit genannt haben, besser erfassen kann; mit anderen Worten, damit ihm bewußt wird, daß die Freiheit we-

71) A. Aspiotes, Das Kind und sein schulisches Leben, Athen 1963, S. 91.

der Willkür, noch eine Größe ist, die von einem Moment zum anderen erobert werden kann, sondern Frucht eines Strebens, das Mühe verlangt und sich zu begrenzen weiß.

Die Entwicklungsstufe des Kindes ist also der Grund für die Begrenzung der Freiheit. Der Psychiater und Pädagoge A. Aspiotes äußert sich folgendermaßen über die Besonderheit der Psychologie des Kindes: da das Kind nicht über die Fähigkeit verfügt, "die Folgen seiner Handlungen vorauszusehen", kann es nicht selbst sein Leben ganz bestimmen, weil es außerstande ist, das Verhältnis zwischen Gegenwart und Zukunft in Bezug auf seine Folgen abzuschätzen. [72] Diese These ist analog der von E. Gabert verteidigten gefährlichen Frühselbständigkeit, die auch nichts anderes ist als eine oberflächliche Autonomie, wie etwa eine "Frühgeburt", die als negative Konsequenz hat, daß sie "die wirkliche Selbständigkeit erschwert". [73]

Ein Bereich an dem die Begrenzung der Freiheit unerläßlich ist, ist der Bereich der Naturtriebe, die auf Grund des Alters des Kindes viele Schwierigkeiten mit sich bringen. Das Kind befindet sich sehr oft in der Gefahr, sich von diesen Trieben fortreißen zu lassen. Auf diesem Gebiet ist also die Hilfe der Erziehung besonders vonnöten. [74] Eine absolute Freiheit des Kindes hätte in dieser Beziehung tragische Konsequenzen. Die Reichweite dieser Konsequenzen wird deutlicher, wenn man den Begriff "Naturtrieb" nicht nur im engeren Sinn des Wortes versteht. [75] Vom gleichen Gesichtspunkt ausgehend sagt auch N. Melanites, indem er sich auf sittliche und soziale Gründe bezieht: "Die Ethik gründet sich in mehreren Fällen auf die Erhaltung von Prinzipien und auf den Glauben an bestimmte Werte. Die Prinzipien und die Werte sind Ergebnis des gesellschaftlichen Lebens der Menschen". [76] Natürlich darf sich diese Erziehung zur Erhaltung der Prinzipien und der Werte ohne jede Spur von Gewalt und Zwang und auch nicht in einer Atmosphäre der Furcht abspielen. [77] Die menschliche Natur, wie derselbe Pädagoge betont, beziehungsweise die Kindernatur, duldet we-

---

72) A. Aspiotes, a.a.O., S. 12.

73) E. Gabert, Autorität und Freiheit in den Entwicklungsjahren, Stuttgart 1952, S. 31 ff.

74) A. Aspiotes, a.a.O., S. 12.

75) C-Fr. Weizsäcker, Zumutungen der Freiheit, in: Über die Freiheit, M. Horkheimer, K. Rahner, C-Fr. von Weizsäcker, Stuttgart-Berlin 1965, S. 58, schreibt über die Gefahren der Freiheit, die in der biologischen Natur des Menschen sind.

76) N. Melanites, die Psychologie der Disziplin, in: Die Tribüne des Lehrers, 25. März 1952, Heft 189, S. 3.

77) Ebd.

der eine Herabwürdigung des Ichs, noch Einschränkungen, die seine Existenz gefährden. [78] Eine solche These, die der menschlichen Persönlichkeit eine große Achtung entgegenbringt und die auch in einem anderen Zusammenhang [79] für die Liebe, die dem Kind zusteht, eintritt, will durch die Begrenzung der Freiheit das Kind für den sozialen und allgemein menschlichen Lebenskampf vorbereiten, in dem die Freiheit und die höheren Ideale sich nicht nur nicht widersprechen, sondern zum gemeinsamen Streben auf gemeinsame Ziele hin werden. Die "Gesellschaft als Ganzes" fordert die Begrenzung der Freiheit des Kindes nicht in dem Sinne, daß der junge Mensch notwendigerweise sich diesem "Geist des Ganzen" anpassen und mit ihm konform gehen muß, sondern daß er innerhalb dieses Ganzen den Raum und die Atmosphäre findet, in der seine Freiheit sich entwickeln und aufbauen wird, insofern sie sich beschränken kann. Eine gegenteilige Erziehung, die nicht versuchte, dem Kind den Begriff seiner Zugehörigkeit zu einem Ganzen bewußt zu machen, müßte zu einer egozentrischen, nur auf die Wünsche des Individuums bedachten Erziehung werden. Hatte M. Montessori nicht recht, als sie schrieb: "Die Freiheit des Kindes hat als Grenze das Interesse der Gemeinschaft ... Wir müssen daher an dem Kind all das unterdrükken, was andere belästigt oder schädigt und alles, was in der Richtung roher, unmanierlicher Handlungen liegt." [80]

Die Bedeutung dieser Begrenzung im Namen des Ganzen und im Namen der Rechte der Mitmenschen betrachtet auch K. Demetropulos. [81] Das ist eine freiwillige Festsetzung einer Grenze, die in der Freiheit keine persönliche Gabe sieht, sondern ein gemeinsames Gut und auch eine charismatische Eigenschaft im Dienste der Menschen. In diesem Zusammenhang kann man an das, was K. Rahner gesagt hat, erinnern: "Daß also das wahre und letztlich einzig reale Problem der Freiheit im Raum der Gesellschaft nicht darin besteht, daß jemand (oder die organisierte Gesellschaft) ungerecht dem anderen einen Freiheitsraum verwehrt, den er ihm überlassen könnte, so man nur wollte, sondern darin, den einen unendlichen Freiheitsraum sinnvoll und gerecht zu verteilen unter alle." [82] Natürlich unterwirft eine so verstandene These die persönliche Freiheit und die Er-

78) Ebd.

79) N. Melanites, Der Begriff der Erziehung, Athen 1955, S. 34.

80) M. Montessori, Umgebung, Einrichtung der Schule, in: Die pädagogische Bewegung "Vom Kinde aus", Hrsg. Theo Dietrich, Bad Heilbrunn/Obb. 1963, S. 60.

81) K. Demetropulos, Disziplinierte Freiheit, in: Pädagogische Rundschau, Athen 1949, Heft 3, S. 91.

82) K. Rahner, Ursprünge der Freiheit, in: Über die Freiheit, M. Horkheimer, K. Rahner, C-Fr. v. Weizsäcker, a.a.O., S. 43. (Von uns unterstrichen).

ziehung nicht den Zwecken und Zielen politischer der sozialer Systeme. Wer aber könnte deren gänzliche Nichtberücksichtigung in der Praxis leugnen?
Ein dritter Grund, weswegen die griechischen Pädagogen eine Begrenzung der Freiheit in der Erziehung vertreten, sind einerseits die konkreten und partiellen Zwecke der Schule (Lernen, Disziplin, Mitarbeit, usw.), andererseits die Natur der Schule an sich. So betont E. Papanutsos die Notwendigkeit der Sicherstellung der Ordnung in der Schule, um ein möglichst weitgehendes Gelingen der schulischen Arbeit zu gewährleisten: "Arbeitsschule bedeutet nicht eine Schule der Unordnung, weil die Arbeit, damit sie vorangetrieben und verwirklicht werden kann, der Ordnung, einer Methode und bestimmter Regeln bedarf - und die Schüler erwarten, daß für alle diese vom Lehrer gesorgt wird. Mit Fingerspitzengefühl, aber auch mit Festigkeit kann der geschickte Lehrer führen, ohne durch seine Autorität die Persönlichkeit der Kinder einzuengen und ohne sie durch seine belehrenden Absichten verantwortungslos zu machen." [83] Für F. März steht der Erzieher "nicht neben dem Zögling, sondern er geht mit ihm einen gemeinsamen Weg als der helfende Begleiter. Die Weise dieser Begleitung hat viel gemeinsam mit dem, was man Führen nennt. Führen jedoch heißt nicht gängeln oder gar nötigen. Der rechte Begleiter findet den gesunden Ausgleich zwischen dem Wartenkönnen und Drängen, zwischen schauendem Verweilen und kraftvoller Leitung". [84]
Aber nicht nur die Aufgabe der Ordnung oder des Lernens machen der Freiheit diese Einschränkung zur Auflage; es ist auch, wie wir schon erwähnt haben, gerade die Natur der Schule, die diese Begrenzung verlangt. "Wie die Ansicht, daß der Lehrer alles bestimmen kann und die Schüler sich seinen Bestimmungen passiv unterwerfen müssen, ein großes Mißverständnis ist, stellt auch die Ansicht, daß die Schüler das erste und letzte Wort in der Klasse haben müssen, und daß sich der Lehrer von den Schülern lenken lassen muß, ein ebenso großes Mißverständnis der Prinzipien der Neuen Schule dar. Wir sollen nicht vergessen, daß der Lehrer seiner eigentlichen Bestimmung nach der begabte, der erfahrene, der verantwortungsvolle Führer während der Schularbeit ist und sein muß. Die Schüler dürfen sich frei und auf ihre Initiative hin bewegen, aber innerhalb des Rahmens, den der Lehrer auf Grund seiner Aktivität und seines Verantwortungsbewußtseins zu geben weiß." [85] Auf diese Weise bekommt der Rahmen, in dem sich die Freiheit des Kindes auswirkt, nicht nur einen praktischen Charakter, sondern trägt auch zur Erfüllung wesentlicher Ziele der Erziehung bei; richtiger

---

83) E. Papanutsos, Gesamtunterricht in der Volksschule, in: Erziehung 2. Jhrg. 1958, Heft 1, S. 19.
84) F. März, Einführung in die Pädagogik, München 1965, S. 192.
85) E. Papanutsos, a.a.O., S. 19.

gesagt, wird er zu dem, was das Wort "ἀγωγή" (Führung) beinhaltet. [86] Die gleiche Auffassung vertritt auch ein anderer griechischer Pädagoge der schreibt, [87] daß die Begrenzung der Freiheit als ihre Erfüllung angesehen werden muß, daß sie bei dem tiefsten Erleben der Freiheit eine Hilfe für das Kind wird, wenn es in einem Klima der Verantwortung und der freiwilligen "Einschränkung" erzogen wird. Das ist eine Erziehung, die nicht nur die Gegenwart des Kindes, sondern auch seine Zukunft ohne berechnende Hintergedanken sieht; diese Erziehung baut die Freiheit nicht bloß für eine Periode des Lebens auf - die des Kindesalters - sondern bereitet das Kind darauf vor, in seinem späteren Leben die Freiheit nach bestem Wissen und Gewissen und bewußter zu erleben. Das Klima, das daraus erwächst, ist ein Klima des "Belehrtsein-Wollens", der tatsächlichen Erziehung, durch die das Kind belehrt und dazu befähigt werden soll, von den ersten geraden Schritten an selbst und ohne Interventionen von außen, d.h. frei, sich selbst Grenzen zu setzen. Ist eine solche Auffassung und eine solche Bedeutung der Begrenzung der Freiheit nicht das beste Mittel zur Entwicklung der Autonomie des Kindes?

b) Freiheit und Verantwortung

1. Wenn wir im vorigen Paragraphen gesehen haben, daß eine absolute Freiheit Gefahren in sich birgt und daß ihre Einschränkung unerläßlich ist, werden wir in diesem Paragraphen sehen, daß das, was den eigentlichen Inhalt der menschlichen Freiheit darstellt, ihr Übergehen in die Verantwortung ist. Dieses bedeutende Problem läßt auch die Pädagogen in Griechenland nicht unberührt, obwohl sie sich nicht mit dem der Frage entsprechenden Ernst damit befassen. Wenn "echte Erziehung" ein Geschehen ist, das "immer nur auf die Freiheit hin existieren kann, selbst um den Preis, daß erzieherisch intendierte Ziele nicht

---

86) Vgl. J. Drechsler, Anthropologie und Pädagogik, in: Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, Hrsg. H. Röhrs, Frankfurt a.M. 1964, S. 334. "Pädagogik ist seiner griechischen Herkunft nach ein praktisch gesehener Begriff: Er hat es mit Führung zu tun (-agogik), nämlich Führung der Jugend".

87) A. Delmouzos, Die ersten Bemühungen in Marasleion 1923-1926, a.a.O., S. 313. Charakteristisch ist auch das folgende Zitat aus seinem Buch "Studien und Parerga". "Jedoch der Sinn und das Ziel der Erziehung, ob wir es wollen oder nicht, ziehen die Grenzen der persönlichen Freiheit. So entsteht das Problem der Freiheit und ihrer Einschränkung, der Freiheit und der Disziplin, ein charakteristisches Problem in Bezug auf die Abwege, die es in den verschiedenen praktischen Bemühungen der Arbeitsschule gezeitigt hat". S. 139.

verwirklicht werden können", [88] und wenn sie den Zweck hat, das Kind auf die Freiheit vorzubereiten, damit es diese entfalten und sich darauf berufen kann, so bedeutet das nichts anderes als, daß sie das Kind zur Verantwortung auffordert und es an diesem Ideal wesentlich teilhaben lassen will, weil Verantwortungsbewußtsein die Substanz des Menschseins ist. [89] Der Begriff der Freiheit ist eng mit dem Begriff der Verantwortung verbunden. [90] Dieses Verhältnis der Freiheit und der Verantwortung muß jede Art von Erziehung und jede Handlung des Erziehers und des zu Erziehenden bestimmen. Eine solche Koppelung von Freiheit und Verantwortung läßt sowohl die persönliche, als auch die kollektive Verantwortung wachsen und sich entwickeln. Wir versuchen, uns dem Problem der Freiheit als Verantwortung von diesen zwei Äußerungsarten her zu nähern. Dieses Übergehen der Freiheit in die Verantwortung schützt die Freiheit vor der Gefahr ihres Verfalls in Anarchie und Willkür [91] d. h. vor ihrer Selbstdestruktion. Wenn man die Freiheit des Elements der Verantwortung beraubt, nimmt man ihr ihre Tiefe und ihre Substanz und sie sinkt zu falschen Formen ab. [92] Daher kann man sagen, daß Freiheit und Verantwortung zusammengehören. [93] Diese Zusammengehörigkeit ist offenkundig, obwohl beide Begriffe ihre Charakteristika beibehalten, die Freiheit nämlich hört nicht auf das Kennzeichen des "Ungebundenen" zu haben und die Verantwortung das Kennzeichen der "kostbaren Last". [94] In dem konkreten Fall der Erziehung schafft der Grad der Verantwortung des Erziehers in der rechten Gestaltung der Umstände die Voraussetzung für die Koexistenz der Freiheit und der Verantwortung und des Bewußtseins der Notwendigkeit des Erlebens der Freiheit als Verantwortung. Eine solche Erziehung, die vom Er-

---

88) R. Schwarz, Bildungskrise und menschliche Existenz, in: Menschliche Existenz und moderne Welt, Hrsg. R. Schwarz, Berlin 1967, Teil 1, S. 371. Bezeichnend sind auch die von H. Henz in diesem Zusammenhang geschriebenen Ausführungen: "Das pädagogisch Wesentliche ist Existenz. Diese ist wiederum nur in Freiheit. Freiheit ist nicht formbar. Daher ist pädagogische Hilfe wesentlich ein Be-freien, Frei-stellen. Pädagogisches Tun ist Hebammenkunst als Befreiung selbstmächtigen personalen Lebens aus dem Mutterschoß der untergeistigen Natur". (H. Henz, Lehrbuch der systematischen Pädagogik, Freiburg-Basel-Wien, $^{2}$1967, S. 19).

89) F. März, a.a.O., S. 63.

90) Vgl. S. Kalliaphas, Anthropologische Studien, Athen 1957, S. 27.

91) Vgl. G. Paleologos, Allgemeine Pädagogik, Athen $^{3}$1960, S. 389, 290.

92) Ebd.

93) Vgl. N. Exarchopulos, a.a.O., Band 1, S. 121 und Band 2, S. 125, 126, 127. Auch El. Xerotyres, a.a.O., S. 86.

94) F. März, a.a.O., S. 50.

zieher als freier und verantwortlicher Persönlichkeit [95] ausgeht und die auf den Schüler abzielt, birgt alle Elemente der persönlichen Konsequentheit in sich und auch die Garantie dafür, den zu Erziehenden in die Sphäre der persönlichen Verantwortung emporzuheben.

Weiter wird durch die Erziehung in Freiheit als Verantwortung erreicht, daß sie zum Maßstab und zur Erfüllung der Reife der Person [96] wird; anders gesagt, der erzieherische Raum, in dem ein Klima der Verantwortung geschaffen wird, bekommt einen konkreten Inhalt, in dem er sich auf anthropologische Erfordernisse sowohl des Erziehers als auch des Schülers bezieht. Die Entwicklung der persönlichen Verantwortung ist nicht bloß Erfahrung, sondern Erlebnis und Erfüllung von Zielen, [97] den Zielen, die durch die persönlich zu verantwortende Tat als Antwort auf die von der Person erlebte Verantwortung als persönliche "Entscheidung" verstanden werden. Nach F. März [98] entwickelt sich in dieser Verantwortungsart die Selbständigkeit des Einzelnen und in ihr ist seine "Einmaligkeit" und das "Bewußtsein" um das eigene Dasein enthalten. "In ihr gründet die Freiheit, die Kraft der eigenen inneren Entscheidung." Eine solche Art persönlicher Erziehung verlangt Mühe und Zeit, stellt aber den Höhepunkt eines Wagnisses dar, das sich nur im Raum der Freiheit entwickeln kann.

Aber welche Dimensionen muß die persönliche Verantwortung als Erfüllung der Erziehung umfassen? Könnten wir schematisch von einer vertikalen und horizontalen Bewegung sprechen? Wie Sp. Kalliaphas schreibt, "ist jeder dem außerhalb von ihm Existierenden gegenüber verantwortlich, einem Transzedentalen, dessen Stimme das ethische Gewissen ist". [99] Die Verantwortlichkeit des Menschen gegenüber Gott hat zwei sich daraus ergebende Folgen. Sie ist für den Menschen das Maß für seine Haltung den "Dingen", [100] d. h. der Welt gegenüber und gibt ihm "ein echtes Selbstbewußtsein in Freiheit". [101] Die Beschäftigung unserer Pädagogen mit dieser Frage ist deshalb wesentlich, weil die religiösen Elemente oft die Horizonte und die Perspektiven ihres pädagogischen Ideals absolut bestimmen. Daher muß die Erziehung als persönliche Verantwortung die transzedentale Dimension voraussetzen, um ihre wirkliche Erfüllung und ihren wesentlichen Bezug zu erreichen. Wenn aber diese Verantwortung in Freiheit die transzedentale

95) N. Exarchopulos, a. a. O., Band 2, S. 171.
96) Vgl. J. Kitsaras, Die Wirklichkeit in der Pädagogik, Athen 1965, S. 69. Vgl. auch P. Korontzes, a. a. O., S. 164.
97) Vgl. K. Spetsieres, Die Theorie der Erziehung, Athen 1961, S. 56.
98) F. März, a. a. O., S. 63, 64.
99) S. Kalliaphas, a. a. O., S. 27.
100) Ebd.
101) Ebd. S. 28.

Kategorie als die vertikale Dimension voraussetzt, so erfordert sie aus diesem Grund auch die horizontale: den Mitmenschen [102] als den Empfänger und den Helfer bei der Erfüllung der Verantwortung, der in dem konkreten Fall der Schule besonders der Mitschüler und der Lehrer ist. Eine solche Verantwortlichkeit nimmt für N. Exarchopulos die Form der "Mitarbeit" [103] an. Wie wir vorher gesehen haben, setzt eine Verantwortlichkeit Gott und den Menschen gegenüber eine innere Verantwortlichkeit voraus, die wir schon als Erfüllung der Person gekennzeichnet haben.

Aber man fragt sich, ob nicht alle diejenigen, die die persönliche Verantwortung als Sphäre der Erfüllung und als Horizont der Reife der Person ansehen, als den Raum, der in der Schule die konkrete Form: Lehrer, Mitschüler, Arbeit annimmt, die Bedeutung der Verantwortung für die Erziehung zur Freiheit überbetonen? Würde sich nicht eine Überbetonung zu ungunsten der Freiheit auswirken, obwohl diese dadurch bejaht wird und obwohl diese, wie wir schon gesehen haben, zur Verantwortung werden muß? Wird diese Haltung der Überbetonung der Freiheit nicht zu riskant, wenn man sie auf das Kind der Volksschule anwendet, das "selbst noch nicht, bzw. sehr begrenzt verantwortlich gemacht werden kann"? [104] Sicher lassen unsere Pädagogen die vorher erwähnten Gegebenheiten (Alter, Niveau des Schülers, Bedingungen und verschiedene andere Faktoren), die den Grad der Verantwortung als Form der Freiheit und als erzieherisches Ziel differenzieren, nicht unberücksichtigt, aber trotzdem wollen wir bei diesem Punkt verweilen und noch einmal fragen: Verlangt man vielleicht von den Kindern mehr, als man verlangen darf? Hätten wir, so gesehen, die Gefahr einer Schematisierung der Verantwortung, die im Bezug auf das Kindesalter besonders groß ist, nicht vermeiden können? Würden demzufolge nicht sowohl der Lehrer als auch der Schüler zu unechten Formen des Erlebens der Freiheit geführt, die den Schein des Zwangs annehmen können? Doch alle diese Fragen und Zweifel vermindern nicht die Notwendigkeit der Tatsache, daß das Kind von Anfang an, schon von seinen ersten Schritten an, zur Verantwortung erzo-

---

102) Vgl. P. Mpratsiotes, Humanismus und Christentum, in: Vorträge, Athen 1955, S. 30, 31. Für die Verantwortung den Mitmenschen gegenüber, nicht aber als Folge der Verantwortung Gott gegenüber, vgl. auch A. Delmouzos, Studien und Parerga, a.a.O., S. 31 f.

103) N. Exarchopulos, a.a.O., Band 1, S. 96, 104, 108, 109, 122 und anderswo. Band 2, S. 173.

104) W. Scheibe, Pädagogische Grundfrage, in: Die Pädagogik im XX. Jahrhundert, hrsg. von W. Scheibe, Stuttgart 1960, S. 62.

gen werden muß. [105] Sie wollen nur auf einige Gefahren und unvorhergesehene Folgen hinweisen, die sich manchmal unwillkürlich aus dem erzieherischen Eifer oder der zu sehr theoretisch ausgerichteten Betrachtung ergeben können.

2. Wenn einerseits die Freiheit mit dem Begriff der Verantwortung absolut verbunden ist, so vollendet sich andererseits eine persönliche Verantwortung nur, wenn sie im Raum der kollektiven Verantwortung geäußert wird. Was aber ist unter kollektiver Verantwortung zu verstehen? Unter diesem Begriff verstehen wir vor allem die Verantwortung der Einzelperson dem Ganzen gegenüber, das aber wiederum nicht als eine abstrakte und unbestimmte Gruppe oder Masse verstanden werden darf, sondern als ein Ganzes, das sich aus bewußten und verantwortlichen Personen zusammensetzt. [106] Mit anderen Worten haben wir es mit der Verantwortlichkeit der in einem Ganzen lebenden Personen zu tun, die auf dieses konkrete Ganze hin ausgerichtet ist, sei es nun Schule, Klasse, Gesellschaft, Nation oder Menschheit. Wenn die persönliche Verantwortung in der Schule den Raum findet, in dem sie systematisch wachsen kann, so bildet für die kollektive Verantwortung die Schule auf Grund ihrer Natur, einen vorzüglichen Raum für deren Entwicklung, da in ihr deren Heranbildung, was wir zusammen mit M. Langeveld "Mitverantwortung" [107] genannt haben, mit zu den Hauptanliegen gehört.

Von den griechischen Pädagogen wird die kollektive Verantwortung verschieden interpretiert. J. Kitsaras z. B. betrachtet die Verantwortung als die innerhalb einer Atmosphäre der "Geselligkeit" sich entfaltende und wachsende Liebe und Symphatie des Menschen zum Mitmenschen, als Verständnis der Pflichten des Individuums der Gesamtheit gegenüber, als keine Beeinträchtigung der persönlichen Freiheit, als Entwicklung der sittlichen Verantwortung. [108] Mit anderen Worten handelt es sich, wie derselbe Pädagoge meint, sowohl um die Möglichkeit der Einreihung, "seiner (des Menschen) eigenen Wirklichkeit in die anderen Wirklichkeiten und in die universale Wirklichkeit, als auch der Einreihung der anderen (Wirklichkeiten) in seine eigene". [109] Wie wir feststellen können,

---

105) Vgl. G. Jacquin, Grundlinien aus der Kinderpsychologie, griechische Übersetzung von E. Olivieri, Athen 1953, S. 106. Vgl. auch H. Roth, Autoritär oder demokratisch erziehen? München-Basel 1965, S. 46.

106) Vgl. was J. Froese, Erziehung und Bildung, in: H. Röhrs, Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, Frankfurt a. M. 1964, S. 266, Interessantes schreibt.

107) M. Langeveld, Einführung in die theoretische Pädagogik, Stuttgart $^{6}$1966, S. 184.

108) J. Kitsaras, Die Wirklichkeit in der Pädagogik, a. a. O., S. 189, 190.

109) Ebd. S. 190.

geht der Verfasser von der Verantwortung des Einzelnen als Mitglied des Gesamten aus und unterscheidet die Notwendigkeit einer beiderseitigen Verantwortlichkeit.

Für den Begriff der kollektiven Verantwortung ist die von A. Delmouzos beschriebene Ansicht charakteristisch; er versteht die kollektive Verantwortung als das "Ganzheitsgefühl", das die Erziehung im Kind entwickeln und bestärken muß; besser gesagt, die das Kind dazu befähigt, es zu erleben. [110] Derselbe Verfasser geht auf den Begriff der Verantwortung ein und nennt ihn "Sozialtugend". Darunter versteht er "die Liebe und die Achtung vor dem Menschen im allgemeinen und die Würde des Menschen, die Wertschätzung der Landesfreiheit, die Liebe ... zu ihr, die Notwendigkeit der Selbstaufopferung für diese und das Erkennen der Pflicht, die jeder ... dem anderen und dem Ganzen gegenüber, in dem er lebt, hat". [111] Eine so verstandene Verantwortung entsteht und entwickelt sich innerhalb der Atmosphäre der persönlichen Freiheit und identifiziert sich nicht mit irgend einem Sozialformalismus. Ihre Träger betätigen sich immer als Ganzes, wobei sie sich ihrer Individualität bewußt bleiben. Die Erziehung also, die den Primat der Freiheit als Voraussetzung hat, hilft dem Kind, frei zu leben und die persönliche Freiheit in kollektive Verantwortung zu verwandeln, weil beim Übergehen der Freiheit in die Verantwortung diese als persönliche Verantwortung zu verstehen ist, die sich als kollektive Verantwortung verwirklicht und erst so alle ihre Dimensionen einnimmt. N. Melanites geht noch weiter, indem er behauptet, das Kind könne nur dann frei handeln und fühlen, wenn es den "Geist des Ganzen" erlebe. [112] Ein derartiges Erleben des "Geistes des Ganzen" als Ausgangspunkt der Bewußtheit und Entwicklung der Freiheit erscheint vielleicht überflüssig. Trotzdem ist diese Haltung ein Zeichen dafür, daß das, was wir kollektive Verantwortung nennen, richtig verstanden und interpretiert wurde. Wenn man unser Problem unter dem Gesichtspunkt der oben angeführten Auslegungen betrachtet, kann man feststellen, daß eine so verstandene Freiheit als kollektive Verantwortung keine zufallsbedingte Verantwortung ist, sondern ein bewußter Ausdruck der Freiheit. Der Charakter dieser Bewußtheit wird umso klarer, je mehr die Mitglieder eines Ganzen ihre Freiheit als Verantwortung leben. Gerade diese Tatsache aber schließt falsche Formen der Verantwortlichkeit aus, die im voraus festgelegt werden, z.B. als Forderung des "allgemein Gewünschten". Eine solche These wäre das Ergebnis nicht der freien und bewußten Verantwortung der Personen, sondern das Resultat einer gelenkten Freiheit, d.h. Verwirklichung von Zwek-

110) A. Delmouzos, Marasleion und Leben, Athen 1925, S. 14.
111) A. Delmouzos, Studien und Parerga, a.a.O., S. 55.
112) N. Melanites, Die Psychologie der Disziplin, a.a.O., Heft 190, S. 4.

ken, die so oft unverantwortlicherweise und dem Ganzen unbewußt zustandegebracht werden. Eine Verantwortung dieser Art ist das Ergebnis der Kollektivierung; sie hat im griechischen Bereich als Hauptvertreter D. Glenos, der in erster Linie Theoretiker einer Weltanschauung (Partei) und weniger Pädagoge war, und der in der kollektiven Verantwortung die Folge und den Ausdruck einer "Sozialsolidarität" [113] sah. Ein derartiges Verstehen der Verantwortung ist nichts anderes als die Verantwortung eines sich nicht frei bewegenden Ganzen als Masse, die politischen Parteien und Fraktionen als Organ dient. Aber der Gehalt des Begriffes der Verantwortung, wie er von den griechischen Pädagogen interpretiert wird, akzeptiert nie ohne die Möglichkeit einer partiellen Bestimmung der Verantwortlichkeit durch das Gemeinschaftinteresse absolut auszuschließen, den Primat der Gemeinschaft, sondern erkennt nur das Ganze als eine Gesamtheit von frei und bewußt handelnden Personen an. Wenn das Kind auf diese Weise erzogen wird, sieht es das Ganze, im vorliegenden Fall die Schule, in dem es lebt und sich entwickelt, weder als Kampfplatz von Zusammenstößen, noch als Raum der erzwungenen Anpassung und Unterordnung unter Befehle und Anordnungen an, sondern als den Ort, an dem es lernt, die anderen zu verstehen und von den anderen verstanden zu werden. [114] Dazu muß angemerkt werden, daß die Erziehung die Pflicht hat, den Kindern klar zu machen, daß sie ihre Freiheit als Verantwortung ausüben und erleben müssen und sie danach zu erziehen und ihnen dabei von den ersten Schritten ihres Lebens an zu helfen. [115] Bei einer Erziehung, die als Perspektive und Ziel eine kollektive Verantwortung hat, ist es klar, daß sie nicht in dem Klima des Zwanges und der Autorität ausgeübt werden kann, sondern in dem, das sie schaffen will: dem Klima der Freiheit. In dieser Atmosphäre wird nicht nur der Schüler angesprochen, sondern auch der Lehrer, d.h. es erwächst eine gegenseitige kollektive Verantwortung von der Seite der Schüler, den Mitschülern und den Lehrern gegenüber und umgekehrt. In diesem Sinn hilft die Schule dem Kind sich zu bilden wie kein anderer Faktor, was eine Theorie und Atmosphäre des Zwanges nie erreicht hätte, weil sie nämlich das, was sie verkündigt, nicht in die Tat umsetzen kann.

---

113) Th. Mavropulos, Das Triumvirat der Vorgänger der Erziehungsform: Glenos, Delmouzos, Triantafyllidis, in: Philologos, Thessaloniki, 1965, Juni S. 186.

114) J. Kitsaras, a.a.O., S. 189. Siehe parallele Thesen im Bezug auf den Sinn des Verstehens in W. Scheibe, a.a.O., S. 65.

115) N. Melanites, a.a.O., Heft 189, S. 3.

c) Freiheit als Vertrauen

Eine Pädagogik, die vom Geist der Freiheit bestimmt wird, ist ohne das Prinzip des Vertrauens nicht zu verstehen. Erziehung des jungen Menschen zur Freiheit bedeutet nichts anderes als ihm Vertrauen zu schenken, ihm die Möglichkeit zu geben, sich unbefangen zu benehmen, als die Voraussetzungen zu gewährleisten, unter denen das Vertrauen verwirklicht wird, d. h. nicht erzwungene Anerkennung der Anwesenheit des Lehrers, aber auch ein "Sich-Hingeben" an ihn, ohne Vorbehalt und auch ohne sich selbst zu verleugnen. Dort, wo Vertrauen herrscht, gibt es keine Fesseln, keine Zwangs- und Gewaltausübung. Demzufolge kann sich das Prinzip des Vertrauens nur dort ausbilden, wo eine freiheitliche Erziehung zustande kommt. Die griechischen Pädagogen versäumen es nicht, in dem Prinzip des Vertrauens ein unerläßliches Element der Erziehung zur Freiheit zu sehen. In diesem Zusammenhang lesen wir in einem Artikel von K. Georgules: Wir dürfen nicht vergessen, "daß Drohungen und Strafen keine Wirkung auf das Kind ausüben ... Wir müssen das Vertrauen (des Kindes) gewinnen". [116] Dazu noch ein weiteres Beispiel: Die Atmosphäre des Vertrauens muß als unerläßlich dafür angesehen werden, daß sich "das Kind unbefangen äußert und sich selbst zu einer freien Persönlichkeit heranbildet". In dieser Atmosphäre des Vertrauens ist der Erzieher kein "Herrscher, Tadler und Bestrafer von Vergehen, sondern ein feinfühliger Beobachter und wachsamer Führer. [117] Wenn wir über die Bemühung sprechen, dem Kind Vertrauen einzuflößen und eine entsprechende Atmosphäre zu schaffen, in der das gegenseitige Vertrauen wachsen kann, beziehen wir uns auf die Art der Erziehung, die die Freiheit voraussetzt und die sich auch im Vertrauen vollendet. Es ist unmöglich, von einer Erziehung zur Freiheit zu sprechen, wenn diese nicht den Horizont des Vertrauens mit einbezieht. Wo das Gefühl des Vertrauens fehlt, werden die Furcht, die Strafe und die "Polizeiaufsicht" zu Mitteln der Erziehung. Wo dieses Gefühl des Vertrauens herrscht, findet die Freiheit ihre Äußerung und Erfüllung, wobei sie auf alle zweifelhaften Mittel verzichten kann. Wenn man das Vertrauen nicht bloß als Mittel der Erziehung, sondern als Hauptprinzip zu deren Gelingen ansieht, akzeptiert man dabei doch die Freiheit als Horizont, in dessen Bereich sich der Bildungs- und Erziehungsvorgang des Menschen abspielt.
Aber wie wollen die griechischen Pädagogen eine solche Erziehung des Vertrauens verstanden wissen? Eine Erziehung des Vertrauens ist nicht eine Erziehung, die einfach und mühelos ausgeübt wird. Das ist eine wichtige Feststellung. Eine Erziehung durch Strafen und Drohungen ist bestimmt leicht und mühelos, die Gewalt stellt die einfachste Lösung dar. Eine Erziehung des Vertrauens be-

116) K. Georgules, Die Lehrerpersönlichkeit, in: Griechisch-christliche Erziehung, Jhrg. 21, 1968, Heft 174, S. 135.
117) El. Xerotyres, Empirische Pädagogik, a. a. O., S. 32.

darf nicht nur des Bemühens des Pädagogen, sondern auch noch mehr Respekt gebietender innerer Kraft. Das Vertrauen muß durch den Lehrer eingeflößt werden; [118] bestimmt kann er es nicht auf einmal einflößen; es bedarf des alltäglichen Bestrebens. Während man behaupten kann, daß sich das "Einflößen" hauptsächlich auf den empfindsamen Bereich des Menschen bezieht, ist im Falle des Vertrauens auch das rationale Moment, wie es R. Strohal nennt, mit inbegriffen. [119] Mit dieser Relation wollen wir betonen, daß das Vertrauen Bezug auf den ganzen Menschen nimmt, und daß es Äußerung des ganzen Menschen ist. Nur ein solches Vertrauen, das ein ontologischer Ausdruck ist, kann andauernd und echt sein. Im konkreten Fall muß das Kind die Persönlichkeit des Erziehers gewahr werden, es muß den Erzieher als eine vertrauenswürdige Person akzeptieren. Das aber setzt, wie die griechischen Pädagogen besonders hervorheben, eine Ausstrahlung von Seiten des Lehrers voraus. [120] Diese Ausstrahlung beantwortet der Schüler mit seinem Vertrauen zum Lehrer. Das Vertrauen stellt nicht nur eine ontologische Kategorie der Persönlichkeit des Pädagogen dar, sondern setzt sie sogar voraus und ist auch als eine "Kunst" zu betrachten; eine schwierige Kunst voller Gefahren. Aber gerade dieses Riskieren stellt einen hauptsächlichen Faktor ihres Wesens dar. Indem man dem Kind Freiheit gibt, d. h. indem man ihm vertraut, erkennt man gleichzeitig die Gefahren, die ein solches Verhalten mit sich bringt. Das Zugeständnis der Freiheit ist eine unerläßliche Voraussetzung für die Kunst des Vertrauens. Vielleicht ist in diesem Zusammenhang ein "Experiment" bezeichnend, auf das sich ein griechischer Pädagoge bezieht: "Meine lieben Kinder, ich habe großes Vertrauen zu euch. Ich übernehme die ganze Verantwortung für euer gutes Arbeiten während der Zeit, in der ihr allein sein werdet". [121] Auf diese Weise wendet sich der Lehrer an die Schüler des fünften Schuljahres in der Volksschule, die probeweise auf die persönliche Verantwortung des Klassenlehrers hin sich selbst überlassen werden, um allein - der Lehrer befindet sich in Urlaub - fünfzehn Tage lang in der Klasse zu arbeiten, wobei sie schriftliche Hinweise des Lehrers erhalten. Nach der Aussage des Schuldirektors und der Lehrer, die ab und zu die Arbeit der Klasse beaufsichtigten, wurde die Arbeit gut ausgeführt. [122] So verstanden wird in einer Erziehung

---

118) E. Kurafas, Die Strafe unter dem Gesichtspunkt der Wissenschaft und der Erziehung. Athen o. J. S. 46.

119) Vgl. R. Strohal, Autorität, ihr Wesen und ihre Funktion im Leben der Gemeinschaft, Freiburg-Wien 1955, S. 26.

120) G. Paleologos, Allgemeine Pädagogik, Athen $^{3}$1960, S. 331.

121) N. Karachristos, Didaktik der Arbeitsschule, Athen 1933, S. 113, Heft 3.

122) Vgl. Ebd. S. 113 f.

des Vertrauens "unser Glaube an den anderen Menschen, der Glaube an seine Persönlichkeit veranschaulicht. Mit dem Vertrauen findet das Individuum die Heiterkeit seiner Seele wieder, findet es das klare Denken und dieses Denken lehrt, daß man die anderen durch Gewalt nicht beherrschen darf, und daß man auch nicht versuchen darf, die innere Welt des anderen zu zertrampeln." [123] Mit anderen Worten; eine Erziehung des Vertrauens ist nichts anderes als eine Führung des Kindes in Verantwortung, in Liebe und mit Respekt vor ihm, damit es seine Selbständigkeit gewinnen kann, und dazu gebracht wird, Ziele und Zwecke autonom auswählen zu können, kurz gesagt: selbständig zu schaffen. Gewiß, das Vertrauen des Kindes zum Lehrer setzt eine Akzeptierung des Lehrers und eine Einwilligung des Kindes dazu, daß der Lehrer seine Führung ausüben und aufnehmen darf, voraus. Das aber bedeutet nicht, daß sich diese Führung zu Ungunsten des Kindes auswirken darf, daß sie den Selbständigkeitsdrang des Kindes hemmen darf. Die charakteristischen Punkte dieser Thesen der griechischen Pädagogen erinnern an die analogen Thesen von M. Langeveld: "Der Erzieher muß Vertrauen schenken, da er Selbständigkeit fordern muß. Das Kind muß sein Vertrauen schenken, weil es das Wagnis eingehen muß, etwas zu befolgen, was es selbst nicht zu beurteilen vermag; es muß ferner Vertrauen schenken, weil es wagen muß, die ihm abverlangte Selbständigkeit von sich aus zu erproben." [124] Wir kommen also zu dem Schluß, daß die Freiheit als Vertrauen eine Erziehung zur Selbständigkeit ist. Diese Erziehung findet ihre Verwirklichung in den Formen, die wir nun ausführen werden.

1. Die Frage, die gestellt wird, ist folgende: Wie kommt das Vertrauen zustande? Es ist nämlich klar, daß wir nicht bei einer abstrakten Bedeutung von Vertrauen bleiben dürfen, sondern diesen Begriff in konkrete Formen bringen müssen. Das Vertrauen findet seine Verwirklichung in der seelischen Annäherung, in jener tiefen Beziehung, die zwischen Schüler und Lehrer entstehen muß. Diese Beziehung zwischen den beiden Partnern muß in jedem pädagogischen Bezug gelingen und kann nur als persönliche Beziehung verstanden werden. "Damit (der Lehrer) ausstrahlen kann ... muß er in direkten persönlichen Kontakt mit dem reinen und noch ungestalteten neuen Menschen kommen ... Darin ist ein Zeugungsakt zu sehen ... mit dem die hauptsächliche pädagogische Handlung beginnt, die Erziehung in ihrem engeren Sinn, die sich von den anderen Formen der geistigen Schöpfung unterscheidet." [125] Das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler wird

123) E. Surlas, Pädagogische Bedeutung des Vertrauens, in: Neue Schule, 1950, Heft 45, S. 13.

124) M. Langeveld, a.a.O., S. 55.

125) E. Papanutsos, Der pädagogische Charakter, in: Erziehung, 8. Jhrg. 1, 1947, Heft 5, S. 268 f. (Von uns unterstrichen).

von einer gegenseitigen Annäherung gekennzeichnet; es ist "das in seiner Art einmalige seelische Umkreisen, das in seinem Lebensmoment den Erzieher und den zu Erziehenden zusammenbringt ..." aber es nimmt auch den gegenteiligen Verlauf; "es ist der Drang, den der neue ungestaltete Mensch fühlt, der ihn zum Erzieher drängt ... damit er mit Hilfe des objektiven Geistes, der nur durch den Lehrer verlebendigt wird ... die Lebensweise, nach welcher sein tieferes Selbst dürstet, verwirklichen kann." [126] Ein solches Verhältnis zwischen Erzieher und den zu Erziehenden wird dann erzeugt, wenn der Schüler vom Lehrer respektiert wird, vom Lehrer ernst genommen wird. Dieses "Ernst-Nehmen" öffnet die Tür zu einer tiefen und umfassenden seelischen Kommunikation; [127] es bringt die Einmaligkeit und Unwiederholbarkeit des Kindes, d. h. seine eigene Individualität zum Bewußtsein. [128] Wenn man dies in Betracht zieht, wird umso deutlicher, warum man nur dann über ein wirkliches Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler sprechen kann, wenn es sich in einer Atmosphäre der Freiheit abwickelt. Das aber ist natürlicherweise in erster Linie ein Gegenstand der Sorge des Lehrers: Bemühe dich, jedem Schüler die Freiheit zu geben, in seiner persönlichen Sprache mit dir zu kommunizieren". [129] In einem solchen gegenseitigen Umgang bleibt das Kind nicht anonym. Es ist die Person, die einen Namen führt und einen eigenen Wert hat. Das Resultat einer Erziehung des Vertrauens ist "die Aufhebung der Unpersönlichkeit in der Klasse und das persönliche Entgegenkommen (des Lehrers) bei jedem Problem eines jeden Schülers"; [130] so ist die Ursprünglichkeit im Benehmen des Kindes gesichert. Insofern sich der Schüler vertrauensvoll an den Lehrer wenden kann, fühlt er, daß er vor keiner abstrakten Figur und von keiner Person, die Furcht einflößt, steht, sondern vor einer liebenden Persönlichkeit. Gerade dadurch wird sein Verantwortungsbewußtsein gefördert. Wenn der pädagogische Bezug den Inhalt hat, den wir vorher gesehen haben, wird er zum erweckenden Anstoß, der latente Keime und Kräfte, die im Kind verborgen sind, erweckt und das Kind zur Selbstproduktivität anregt. Was dabei besonders hervortritt, ist die Notwendigkeit, "daß ... der Lehrer nur als Voraussetzung zur Selbstfindung des Schülers Bedeutung gewinnt". [131] Diese Leistung des Erziehers stellt

126) Ebd. Heft 1, S. 25.

127) Vgl. F. März, a.a.O., S. 171.

128) A. Isigones, Allgemeine Didaktik, Athen 1962, S. 119.

129) K. Tsimpukes, Der Lehrer vor dem Schüler, in: Griechisch-christliche Erziehung, Jhrg. 21, November 1968, Heft 176, S. 239 - 240.

130) Ebd. S. 239.

131) R. Schwarz, Wissenschaft und Bildung, a.a.O., S. 79. Für das Wesen der Erweckung siehe O.F. Bollnow, Existenzphilosophie und Pädagogik, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz, $^{3}$1965.

eine weitere Dimension, ein neues Produkt der echten Beziehung dar, die in der Form der Freiheit als Vertrauen realisiert wird.

2. Ein zweites Element, das die Erziehung der Freiheit als Vertrauen kennzeichnet, ist der Dialog. Obwohl im griechischen pädagogischen Denken der Begriff des Dialogs als pädagogisch-philosophische Kategorie [132] nicht berücksichtigt wird, wird er trotzdem als Konkretum angesehen, vielleicht deshalb, weil die altgriechische dialogische Überlieferung das griechische Denken im allgemeinen nie unbeeinflußt gelassen hat. Die sokratische Methode, nicht allein eine Aneignungsart von Kenntnissen, sondern vielmehr eine Erziehungsform, blieb nicht nur im Gedächtnis haften, sondern ist eine Tatsache, die den pädagogischen Vorgang wesentlich bestimmt. Demnach bleibt der Dialog nicht einfach eine Art Beziehung im pädagogischen Raum des Vertrauens, ist nicht nur ein Sichkennenlernen und eine Annäherung der am Dialog Beteiligten, sondern wird vielmehr zu einer "Offenbarung" durch die Hilfe des Pädagogen. Unter diesem Begriff verstehen wir die dem zu Erziehenden durch die Leitung des Lehrers ständig gegebene Möglichkeit nicht nur Wahrheiten oder Kenntnisse entdecken zu können, - das klassische Beispiel im vorliegenden Fall ist das des platonischen Menon - [133] sondern vielmehr Ziele und Zwecke finden zu können. Im konkreten Fall des platonischen Dialogs braucht der Sklave, um zu der Schlußfolgerung kommen zu können, unbedingt die Leitung durch die Fragen des Lehrers. Ohne diese wäre er vielleicht nicht dahin gelangt. Der Umstand aber, daß er zu der Schlußfolgerung kommt, wird durch seine eigenen Fähigkeiten bestimmt. "Es erscheint dabei wohl gewiß, daß ein Mensch vor allem erst am anderen zu sich selber finden und reifen kann. Ebenso gewiß ist, daß der andere nur insoweit dem Selbst "einverseelt" werden kann, als die eigenen Möglichkeiten reichen. Doch hier erst beginnt die weitere eigentliche Frage: Wie weit reichen jeweils diese eigenen Möglichkeiten?" [134]

Eine solche Art von Dialog als Beziehung und als Anleitung zur Entdeckung und Findung hat einen aktiven Charakter. Sich auf diesen Charakter beziehend, schreibt ein griechischer Pädagoge: "Man würde die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler nicht nur vereinfachen, sondern auch verfälschen und verdrehen, wenn man meinte, daß in dieser Beziehung der Erzieher handelt und der zur Er-

---

132) Wir verstehen darunter die ganze Bewegung um das Dialogische Denken und die sogenannte dialogische Pädagogik. Vgl. B. Langemeyer, Der dialogische Personalismus, Paderborn 1963, B. Casper, Das dialogische Denken, Eine Untersuchung der religionsphilosophischen Bedeutung Franz Rosenzweigs, Ferdinand Ebners u. Martin Bubers, Freiburg 1967.

133) Vgl. Menon, 85 bc.

134) R. Schwarz, a.a.O., S. 80.

ziehende leidet. In diesem gegenseitigen Umkreisen, das wir Pädaeia nennen, ist die seelische Haltung des zu Erziehenden dem Erzieher gegenüber kein Zustand des Leidens. Der Zustand des Kindes beinhaltet ebenfalls eine intensive und kontinuierliche Tätigkeit und Ausstrahlung". [135] Die Haltung des Schülers innerhalb dieses "seelischen gegenseitigen Umkreisens" ist aktiv, weil der Dialog als Frucht dieses Umkreisens, sich vorzüglicherweise in der Freiheit entwikkelt. [136]

Wenn die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler das erste Stadium darstellt, innerhalb dessen das Vertrauen "Erkennen" und "Verstehen" bringt, so macht der "Dialog" einen Zeitpunkt der Begegnung des Ichs mit dem Du aus, um das Schema von M. Buber zu benutzen. Obwohl die Begegnung, ihre Erfüllung und Vollendung nicht in dem Maß findet, wie das bei Erwachsenen der Fall ist, unterstützt sie jedoch die Schaffung einer Atmosphäre des guten Einvernehmens, des wahren pädagogischen Klimas, das kein anderes sein kann als das Klima der Freiheit und des Vertrauens.

3. Wenn das Vertrauen als Form und als Ausdruck der Freiheit seine Verwirklichung findet in einer derartigen Beziehung zwischen Lehrer und Schüler, die einen "Dialog" des Verstehens und der Herzlichkeit darstellt, findet es seinen Höhepunkt in der Liebe. Der pädagogische Bezug mit dialogischem Charakter als zum Ausdruck gebrachtes Vertrauen vollendet sich in der Liebe. Sie führt zum Herzen des Schülers. "Ein Lehrer, ... der außerstande ist, sein Herz den Schülern zu öffnen, wird nie den Weg finden können, der ihn zu ihren Herzen führt". [137] Eine solche Liebe ist für den Lehrer eine ontologische Notwendigkeit. Das Sein des Lehrers sucht den neuen Menschen, um ihm seine Liebe anzubieten. Diese pädagogische Liebe ist keine Liebe, die für kurze Zeit da ist als Ausfluß des zufälligen Zusammenseins von Lehrer und Schüler oder als Antwort zu der Aufforderung: Du mußt lieben. Sie ist verwoben mit dem Wesen des Lehrers. Unter Bezug auf die pädagogische Liebe bei Pestalozzi als Musterbild pädagogischer Liebe, betrachtet E. Papanutsos diese "als ein Bedürfnis, das im Sein des Menschen tief verwurzelt ist, als eine stets wache Leidenschaft, die ihn keinen Moment in Ruhe läßt". [138] Eine derartige Liebe, die ihre Wurzeln im Sein des Menschen hat, ist eine schöpferische Liebe. Ihre "schöpferische Kraft" und "geistige Ergiebigkeit" bewegen den Lehrer. So bestehen für ihn keine Hindernisse, keine Mühe, keine Schwierigkeiten, gleichgültig woher diese auch

135) E. Papanutsos, a.a.O., S. 80.

136) Vgl. K. Tsimpukes, a.a.O., S. 239 f.

137) N. Exarchopulos, Einführung in die Pädagogik, Band 2, a.a.O., S. 177.

138) E. Papanutsos, a.a.O., S. 534.

kommen mögen, ob von der Seite des Lehrers oder des Kindes, oder auch von der Wirklichkeit des Lebens. Alle diese werden überwunden, weil der Gegenstand der Liebe der Mensch ist. Diese Liebe, "gründet sich auf einen unerschütterlichen Glauben an den Menschen und wird von einem derartigen Optimismus beseelt, so daß sie nie Zweifel, Mutlosigkeit und Enttäuschung kennenlernt" [139] "weil die pädagogische Liebe keine abstrakte Liebe ist. Sie hat als ihr Ziel die konkrete Person, nicht abstrakte Ideen oder ein unpersönliches Ganzes. Diese "pädagogische Liebe richtet sich nach dem besonderen Wesen des Kindes, um mit der Zeit die ganze innere Dynamik des Kindes entdecken zu können". [140] Demnach ist das Objekt der pädagogischen Liebe nicht bloß der Mensch, sondern der Mensch als etwas Besonderes, und auch nicht nur der einzelne Mensch, sondern alle Menschen - in unserem Falle Kinder; die pädagogische Liebe "erstreckt sich ... ohne Bevorzugungen", [141] "auf alle Schüler". [142] Sie interessiert sich nicht nur für die Elite, die begabten Schüler, die reizvollen, die höflichen Kinder; sie betrachtet gleichermaßen die unsympathischen, die fehlerhaften, die schwierigen Kinder. "Sie läßt sich nicht von etwaigen Begabungen verlocken, sie wird auch nicht von den Nachteilen der Person enttäuscht, sondern sieht in der Person das Bild Gottes." [143] Eine Liebe, die keine Unterschiede macht, ist andererseits auch keine Affenliebe. Sie weist alle Herzlichkeit der Elternliebe auf, wird aber immer "von dem Licht des pädagogischen Geistes beleuchtet". [144] Sie sieht "in jedem Menschen die Möglichkeit zur Verwirklichung des Ideals des glücklichen Menschen nicht nur in der falschen Richtung, wonach die Eltern das Glück ihrer Kinder so oft in dubiösen, unbeständigen, äußeren Gütern sehen", [145] und sie sieht ihr Ziel in der Vervollkommnung und Vervollständigung der von ihr zu Erziehenden. Die pädagogische Liebe, die sich im Raum der Freiheit abspielt, ist keine Liebe, die Sklaven ausbildet; sie ist feinfühlig, diskret. Der Lehrer liebt, aber er unterjocht nicht. Eine Liebe, die sich Untertanen schafft, ist keine echte Liebe.

Ein weiteres Kennzeichen der pädagogischen Liebe, die aus der Atmosphäre des Vertrauens erwächst, ist ihre Verantwortlichkeit. Sie erweckt im Erziehen das

---

139) Ebd. S. 533.

140) Ebd.

141) Ebd.

142) G. Paleologos, Allgemeine Pädagogik, a.a.O., S. 342.

143) K. Georgules, Die Lehrerpersönlichkeit, in: Griechisch-christliche Erziehung, Jahrg. 21, 1968, Heft 174, S. 135.

144) P. Korontzes, Griechisch-christliche Erziehung, in: Griechisch-christliche Erziehung, Jhrg. 10, 1957, Heft 73, S. 45.

145) Ebd.

Verantwortungsbewußtsein seiner Arbeit dem Kind gegenüber in noch stärkerem Maße. "Die Liebe ... hat die Kraft, in ihm das Verantwortungsbewußtsein zu erwecken." [146] Eine Verantwortung, die nicht die Pflicht und Schuldigkeit des Menschen als reinen "Beamten" verdeutlicht, sieht in dem Maß, wie sie die Grenze der Verbindlichkeit und die "Anwendung der Verordnungen des Schulgesetzes" überschreitet, die erzieherische Arbeit als "Mission" als "Aufgabe" an. [147] Sofern sich die griechischen Pädagogen auf den Inhalt der Liebe, wie auch auf ihre Ausdrucksweise beziehen, läßt sich feststellen, daß die pädagogische Liebe keine caritative Liebe ist. Sie befaßt sich selbst mit den kleinsten Problemen des Kindes, aber es scheint ihr von größerer Wichtigkeit zu sein, dem Kind zu helfen,damit es sich "aufschwingen" und zur Vervollkommnung geführt werden kann. Die wahre pädagogische Liebe ist eine Erhebung vom Niedrigen zum Höheren, sowohl für den Lehrer als auch für den Schüler, und sie wird nur als Tat, die sich aus der Freiheit ergibt und als Geschehen des Vertrauens entwickelt. [148] Wir dürfen es nicht unterlassen als Charakteristikum der pädagogischen Liebe, wie sie sich im griechischen pädagogischen Denken zeigt, ihren gebenden Charakter zu erwähnen. "Der Lehrer muß sich durch unendliche Liebe zu den Schülern auszeichnen ... er muß von dem Drang ergriffen werden." [149] Eine so verstandene Liebe erhebt keinen Anspruch auf eine Gegengabe, sondern ist als Frucht des Vertrauens selbstlos. Dieser "Geist der Aufopferung gibt der pädagogischen Liebe einen missionarischen Charakter". [150] Wenn die Liebe von diesem Sendungsbewußtsein begleitet wird, wie kann man dann an Gegengabe und Gegenleistung denken, wie kann man Unterdrückung und Entbehrung der Freiheit planen?

Also ist die Liebe als Erfüllung des Vertrauens eine "befreiende Liebe" eine Liebe, die keine Affenliebe ist, die den Anderen nicht knechten will, die nie ohne Verantwortung bleibt, die Anlaß ist zur Erhebung und Fortgang, die bis zur Selbstaufopferung geht, ohne auf eine Gegengabe zu warten; eine solche Liebe muß zur Freiheit führen. Dieser befreiende Charakter der Liebe wird stärker betont durch seinen Ursprung, der nichts anderes ist: "ein tiefer und unerschütterlicher

146) Ebd.

147) Ebd.

148) Die Ideen Max Schelers, sowohl in Hinsicht auf die Liebe als Möglichkeit der Annäherung des zu Erziehenden an seinen Erzieher, der Träger der Werte ist, wie auch in Hinsicht auf die Liebe als Wert an und für sich, haben viele Griechen beeinflußt. Demzufolge ist die Literatur um die pädagogische Liebe und noch viel mehr um die pädagogische Axiologie in Griechenland außergewöhnlich entwickelt.

149) G. Paleologos, a.a.O., S. 337.

150) E. Papanutsos, a.a.O., S. 706.

Glaube an den Menschen", eine "Ausrichtung nach der Individualität jedes Kindes und der Respekt vor seiner Freiheit". [151]
Aber hier erhebt sich die Frage: Wie weit kann ein Vertrauen gehen, das sowohl vom Lehrer in das Kind, als auch vom Kinde in den Lehrer gesetzt wird, das seine Erfüllung in jenen Formen findet, wie wir sie schon verfolgt haben, in der Beziehung des Dialogs und der Liebe zwischen Lehrer und Schüler? Wie weit kann und darf der Lehrer dem Kind vertrauen, und wie sehr darf sich der zu Erziehende der Leitung und dem Einfluß des Erziehers überlassen? Dieser Fragenkomplex kann nur beantwortet werden in Bezug auf das Kennzeichen des Vertrauens als Vertrauen der Liebe. Die Liebe wird die Grenzlinie ziehen. Gewiß wird sie nie fesseln wollen; sie wird nie das "Eigene" des Kindes unberücksichtigt lassen, seine "eigenen Möglichkeiten [152] beseitigen. Dieses "Eigene" des Kindes, der Kern seiner Person, bestimmt die Grenze oder besser gesagt, ist selbst die Grenze. Ein solches Vertrauen des Lehrers als die Stimme der Liebe zum Schüler, ein Vertrauen, das als Antwort die Zustimmung des Kindes zu seiner Führung erhält, setzt eine Mühe des Lehrers voraus und besonders ein Wagnis, das im allgemeinen von der Liebe zur Freiheit verlangt wird.

d) Freiheit und schöpferischer Akt

Das Phänomen der Freiheit nimmt nicht nur die Formen der Autonomie oder der Verantwortung an, es wird nicht nur als Vertrauen ausgedrückt; es wird gleichzeitig die beste Voraussetzung für ein schöpferisches Schaffen des Kindes und die Möglichkeit, damit es sich auf jede Art und Weise äußern kann. Im Raum der Freiheit wird der schöpferische Akt zur Resultante einer autonomen, verantwortlichen und sich im Vertrauen abwickelnden Erziehung. Denn das Kind wird dadurch - durch das Schaffen und das Tun - in die Lage versetzt zum Ausdruck zu bringen und durch die Tat beweisen zu können, was die Erziehung der Freiheit ihm anbietet. Außerdem erhält der schöpferische Akt des Kindes nur im Raum der Freiheit den Charakter der Authentizität. In diesem Raum ist das Tun des Kindes keine Folge des Zwanges und der Gewalt, sondern die Frucht einer Erziehung, die durch das Tun und das Schaffen Momente der Freiheit realisiert und verwirklicht.

1. Die griechischen Pädagogen, die den schöpferischen Akt als eine der wesentlichsten Möglichkeiten der Entwicklung der Freiheit ansehen und als unerläßliche Voraussetzung dafür, damit das Kind sich wirklich äußern kann, verweilen nicht bei der theoretischen Behandlung des Problems, sondern beschäftigen sich

151) Ebd.
152) Siehe mehr darüber, R. Schwarz, a.a.O., S. 80 ff.

hauptsächlich mit der praktischen Seite. Sie gehen von der "Dynamik" [153] der Kinderseele aus und prüfen die "Hauptelemente des Tuns" wie es P. Korontzes nennt. [154] Indem er das Tun und das Arbeiten als "Hauptcharakteristika des Menschen" darstellt, bezieht er sich auf die Überwindung und die Vermeidung des Dualismus Leib-Seele im Menschen und wiederum auf die Äußerung des Menschen als Einheit durch das Tun und Arbeiten. Mit dieser These will er zeigen, daß das Tun, wodurch sich der ganze Mensch äußert, drei Charakteristika aufweist: Das eine ist "der ethische Akzent", das zweite "die Freiheit" und das dritte Element "der Wille zur Zukunft". [155] Die "Kinderdynamik" als a priori Charakteristikum der Kinderseele - im jeweils entsprechenden Grad - hat Anteil nicht nur am Tun, sondern auch an den Elementen, die das Tun kennzeichnen. Wenn wir diese drei Elemente, auf die sich der griechische Pädagoge bezieht, analysieren wollen, stellen wir fest, daß sich in ihrem Mittelpunkt die Freiheit befindet, entweder als "Freiheit an sich", als "ethischer Akzent", oder als "Wille zur Zukunft". Wenn aber die Elemente des Tuns auf der Freiheit beruhen, so ist es klar, daß sowohl das Tun im allgemeinen, als auch besonders in Bezug auf das Kindesalter, fest mit der Freiheit verbunden ist. Das Tun wird in dieser Weise zu einer Möglichkeit, durch die das innere Potential des Kindes sich äußern kann; aus genau diesem Grunde bemerken die griechischen Pädagogen, daß die Arbeit als Tun Bereiche des schulischen und außerschulischen Lebens des Kindes umfaßt und umfassen muß. Im Hinblick auf das Wesen der Arbeit und der Tätigkeit schreibt A. Isigones folgendes: "Wenn wir in der neuen Schule Arbeit und Tätigkeit verlangen, verstehen wir sie in ihrem breiten Sinn und ihrer ganzen Bedeutung. Wir können die Arbeit bestimmen wie James die Tat bestimmt hat: 'Ich verstehe unter dem Begriff der Tat unsere Sprache und Ausdrucksweise, unsere Bejahungen und Verneinungen, unsere Sympathien und Antipathien, unsere Beschlüsse im Bezug auf die unmittelbare Gegenwart und in Bezug auf die sehr entfernte Zukunft'. Die Arbeit, welche die Tatschule anstrebt, ist die Erfahrung an sich, ist das Ganze des Universums, von seiner sich bewegenden und dynamischen Seite her. Sie umfaßt die ganze Welt, die materielle und die geistige, wie sie

153) "Das Kennzeichen der Kindernatur ist nicht die Untätigkeit und die Passivität, sondern die Tätigkeit, die Handlung, die Dynamik. Das Kind ist eine unversiegbare Quelle von Betätigungen ... Der Bereich des pädagogischen Vorgangs beschränkt sich auf die Aufwertung des Energiepotentials, das das Kind bei seiner Geburt mit in die Welt bringt." (A. Isigones, Allgemeine Didaktik, Athen 1962, S. 85).

154) P. Korontzes, Das Tun als anthropologisches Kennzeichen, in: Griechisch-christliche Erziehung, Jhrg. 15, April 1962, Heft 120, S. 102.

155) Ebd. S. 102-103.

uns bewußt wird und die verschiedenen unbeständigen und flüchtigen Zustände des Bewußtseins und die entsprechenden Reaktionen herausfordert. Arbeiten bedeutet betrachten und hören, fühlen und begreifen, behalten und verstehen, erforschen und diskutieren, beschließen und schaffen". [156] Aber welche Verbindung besteht zwischen der Freiheit und dem schöpferischen Akt? Das Tun ist im allgemeinen Sinn des Begriffes ein charakteristisches Kennzeichen des Menschen, bzw. des Kindes. Was aber sind die charakteristischen Merkmale des "authentischen" Tuns? Es ist klar, daß das Tun, wie wir schon gesehen haben, nur unter der Voraussetzung der Freiheit zur Äußerung des zu Erziehenden wird. Erzwungenes Tun trägt den Charakter der "Unechtheit", wird zu einem "nicht authentischen" Produkt des jungen Menschen.

Bei der Feststellung der Merkmale halten wir es für nötig, uns auf die Bedeutung, die die Dynamik des Kindes im Kindesalter hat, zu beziehen. Diese Dynamik findet ihre beste Anwendung im Tun und zwar in seinen verschiedenen Formen. Gerade aus diesem Moment ergibt sich die Aufgabe des Erziehers: die Umsetzung des inneren Potentials des Kindes in schöpferisches und konkretes Tun durch den pädagogischen Bezug. "... Wir müssen nicht handeln für das Kind, sondern wir müssen das Kind dazu herausfordern selbst zu handeln." [157] Diese Tatsache, daß das Kind immer innerhalb der Atmosphäre der Freiheit ohne Zwang und Unterdrückung, nicht aber immer ohne Führung und Beistand zum Tuenden wird, ist gleichzeitig ein Anlaß, der dem Kind Freude bereitet. Die Freude als unerläßliche Folge des schöpferischen Tuns findet im Kinde sehr fruchtbaren Boden, um sich entfalten zu können. Eben dieses Merkmal der Freude, der "Befriedigung" wird von N. Exarchopulos als natürliche Folge des schöpferischen Tuns, der inneren Anlage zur Betätigung angesehen. [158] Andere Pädagogen sprechen nicht bloß von der Freude, die das tätige Kind fühlt, sondern auch davon, daß es in der Betätigung sein Glück findet. [159]

Das schöpferische Tun des Kindes in seinen verschiedenen Gestalten stellt für das Kind nicht bloß eine Befriedigung oder Genugtuung dar, gibt ihm nicht bloß Freude auf Grund seiner Schöpfung, sondern wird auch eine Möglichkeit der Offenbarung der eigenen Person des Kindes. Genauer gesagt: Das freiheitliche Tun wird ein Teil des jungen Kindes, eine Enthüllung seiner Eigenart, seiner Ursprüng-

156) A. Isigones, Allgemeine Pädagogik, a.a.O., S. 90.
157) A. Aspiotes, Das Kind und sein schulisches Leben, Athen 1963, S. 84. Vgl. denselben, Das Kind und der Unterricht, Athen 1964, S. 43.
158) N. Exarchopulos. Einführung in die Pädagogik, a.a.O., Band 2, S. 110.
159) A. Aspiotes, Das Kind und sein schulisches Leben, a.a.O., S. 88.

lichkeit. [160] Die tieferen Wünsche und persönlichen Interessen des Kindes sind am Anfang seines Lebens "verworren und chaotisch". Dem Kind sind seine Interessen "nicht bewußt und klar"; es äußert sie auch nicht sofort. Das mannigfaltige und verschiedenartige Tun, in das es durch die Erziehung eingeführt wird, wirkt als "Interessengestaltungsmittel". [161] Diese Offenbarung des Kindes, die wir oben Ursprünglichkeit oder Eigenart genannt haben, die als Ausdruck der Anlage zur Tätigkeit, der angeborenen Vitalität erreicht wird, bildet den besten Faktor für ein kontinuierliches Tun. Dafür ist der Rahmen der Erziehung unentbehrlich. Die innere Vitalität, die innere Dynamik braucht Richtlinien; "um gute Resultate zu erzielen, muß diese tiefe Triebkraft vom Denken überprüft werden. Der Naturtrieb birgt gute und schlechte Elemente in sich". [162] Die Möglichkeit der Wahl wird durch die Erziehung gegeben, eine Erziehung aber, die die Spontaneität des Kindes und seine Eigenartigkeit respektiert. "Diesen kostbaren Schatz (der inneren Dynamik) im Menschen müssen wir achten, wir müssen ihn noch mehr achten im Kind. Durch diesen kann der Mensch seine Kraft stärken." [163]
Ein derartiges Tun stellt eine Möglichkeit dar zu dem am Anfang partiellen, mit der Zeit aber vollständigen Bewußtwerden der besonderen Individualität des Schülers, seiner Selbstbestimmung, sowohl in Bezug auf sich selbst, als auch in Bezug auf die anderen. "Das Tätigsein bedeutet sich verwirklichen. Wer sich nicht verwirklichen kann, leidet." [164] Diese Selbstverwirklichung des Individuums braucht auch die anderen. Außerdem macht sich das Individuum durch sein persönliches Tun seiner Umgebung, den anderen verständlich. Denn der Mensch ist vor allem zu erkennen aus dem, was er tut. Durch diese Bewußtheit seiner Individualität, sowohl seiner eigenen als auch die seiner Mitmenschen, wird ihm später die Möglichkeit gegeben, sich von den anderen unterscheiden zu können; demzufolge vermeidet er die Gefahr, ein anonymes Glied der Masse zu werden, eine Nummer unter den anderen zu sein, mit anderen Worten, er vermeidet die Gefahr seiner "Objektivierung", um einen Ausdruck von Berdiajew [165] zu gebrauchen.
Es ist nötig, zu wiederholen, daß das Tun die ganze Existenz des Kindes umfaßt. Es aktiviert alle Kräfte des Kindes und entwickelt alle seine Funktionen. Es ap-

160) Siehe N. Karachristos, Didaktik der Arbeitsschule, Heft 3, Athen 1933, S. 178.
161) A. Aspiotes, a.a.O., S. 76.
162) Ebd. S. 86.
163) Ebd. S. 87.
164) Ebd. S. 86.
165) N. Berdiajew, Das Ich und die Welt der Objekte. Versuch einer Philosophie der Einsamkeit und Gemeinschaft. Deutsch von M. Braun, Darmstadt 1952.

pelliert nicht nur an das Denken, oder nicht nur an das Gefühl, sondern mobilisiert das Denken, das Gefühl und den Willen gleichzeitig, ja den ganzen Menschen. Es ist, wie es N. Karachristos bezeichnenderweise nennt, "die Mobilisierung aller Kräfte des Kindes, seiner ganzen Seele". [166] In dieser Mobilisierung des ganzen Kindes durch das Tun ist das Übergehen von der mechanischen, passiven Arbeit [167] zu der persönlichen, dynamischen und vor allem der freien zu sehen. [168] Diese letzte These beruft sich auf die These von P. Korontzes, die wir vorher erwähnt haben, im Hinblick auf "die Elemente des Tuns", die sich letzten Endes auf die Freiheit beziehen. Eine Entwicklung aller Kräfte des Kindes in Freiheit und durch das Tun, bedeutet kein vorübergehendes und vergängliches Geschehen, sondern bereitet den ganzen Lebensvorgang des morgigen gereiften Menschen vor; dazu gibt es sich eine Aufgabe, die die Mühe und dauernde Sorge der Erziehung darstellt. Ein weiteres Moment, das durch das Tun realisiert wird, abgesehen davon, daß das Tun hauptsächlich eine Möglichkeit zu persönlicher und vollkommener Schöpfung bietet, ist die Erweiterung des kindlichen Horizonts durch die Mobilisierung aller seiner Kräfte. [169] Das ist eine Tatsache, die das hauptsächliche Streben der Erziehung ausmacht. [170] Den pädagogischen Vorgang von einem umfassenderen Standpunkt aus betrachtend spricht A. Aspiotes von einer Pädagogik des erweiterten Horizonts, die eine Beanspruchung des sich in dauernder Entwicklung befindenden Kindes ist. Dabei ist das Tun das wichtigste Mittel, das den Horizont erweitert. Wenn wir über den Horizont sprechen, der durch das Tun geöffnet wird, beschränken wir den Begriff nicht auf den Bereich der Kenntnisse, der sich durch das Tun vergrößert, sondern verstehen darunter die Erweiterung der Gesamtheit der Interessen, Neigungen und Dispositionen, auf die sich die Entwicklung aller Kräfte und Funktionen des Menschen bezieht.

---

166) N. Karachristos, a.a.O., S. 23. Unter dem Begriff Seele versteht der Verfasser das ganze Kind, alle Kräfte, was sein vorhergehender Satz besagt.

167) N. Exarchopulos, a.a.O., S. 112.

168) Ebd.

169) Wie gefährlich eine Erziehung ist, die keine Möglichkeit zur Eröffnung der Horizonte und zum wahrhaften Schaffen gibt, zeigt sich in dem, was N. Karachristos über die Gefahr der einseitigen Beschäftigung schreibt: "... die Gefahr der völlig abwechselungslosen Beschäftigung, der sehr ausschließlichen und einseitigen Tätigkeit und der sich vielleicht daraus ergebenden hypertrophen Entwicklung einiger Fähigkeiten und Interessen zu Ungunsten anderer, wäre für viele Kinder gegeben." Didaktik der Arbeitsschule, Heft 3, S. 23.

170) A. Aspiotes, a.a.O., S. 76.

Das Tun als Erweiterung des Horizonts, als Ausbildung aller Möglichkeiten des Kindes, aber auch als Äußerung und Offenbarung seiner Ursprünglichkeit und Eigenart, ist nicht nur Verwirklichung der Freude, sondern es wird durch jede schöpferische Art zur Möglichkeit der Vervollständigung des Menschen, zu dem, was E. Geißler sich auf die Arbeit beziehend, Vollendung der Arbeitenden nennt.[171] Wie übertrieben auch dieser Begriff der Vollendung in Bezug auf das Kindesalter erscheint, so kann doch nicht bezweifelt werden, daß das Tun, unabhängig vom Alter einen erlösenden Charakter hat und zur Erfüllung der Person beiträgt.[172] Diese Tatsache ist Frucht und Folge des Tuns als freier Äußerung des Menschen, als Möglichkeit der Kommunikation und des Umganges sowohl mit der Umwelt, als auch besonders mit den Mitmenschen.

2. Da im Tun eine Form der menschlichen Freiheit im allgemeinen und der Kindesfreiheit im besonderen sichtbar wird, müssen wir, wenn auch nur kurz, auf diesen befreienden, vollendenden und erlösenden Charakter innerhalb des breiteren Inhalts des Begriffes des Schaffens eingehen. Wenn das Tun bei den griechischen Pädagogen das eine Mal sich nur auf den Inhalt der Arbeit beschränkt, das andere Mal aber sich auf die breitere Bedeutung des Tuns im allgemeinen bezieht, so umfaßt das Schaffen jede Form des Tuns und Tätigseins, jede Art von geistiger oder manueller Arbeit. Diese schöpferische Fähigkeit des Menschen in ihrer umfassenden Bedeutung ist ein Ausfluß der in der menschlichen Natur vorgegebenen schöpferischen Kräfte. Diese schöpferische Tätigkeit des Menschen als Äußerung angeborener schöpferischer Anlagen stellt einen Übergang von der inneren zur äußeren Welt dar, von dem passiven zum dynamischen Stand, sie bewirkt nämlich eine Befreiung, einen Übergang von dem schon existierenden Zustand in einen neuen.
Außerdem ist das Schaffen immer mit einer Eroberung verbunden, gleichgültig ob es sich auf die Elemente der Materie oder auf Bereiche des Geistes bezieht; diese Eroberung ist die Bezwingung der Zufälligkeit und der Notwendigkeit und infolgedessen eine Errungenschaft, ein Sieg der inneren Kraft des menschlichen Geistes als gestaltgebende Kraft. In diesem Zusammenhang bezieht sich A. Tsirimpas[173] auf das "Produkt der Arbeit", im allgemeinen und unterstreicht deren bildende Bedeutung im Bezug auf die Entfaltung der körperlichen und geistigen Kräfte des Menschen. M. Langeveld spricht auch über die Aufgabe der Arbeit, nämlich daß von der Arbeit "etwas ... 'heraus' kommen" muß. "Sie trägt deutlich das Merkmal der Aufgabe: die Arbeit muß ja etwas vollenden, es muß

171) E. Geißler, Erziehungsmittel, Bad Heilbrunn/Obb., $^{2}$1968, S. 149.
172) Ebd. S. 148 f.
173) A. Tsirimpas, Allgemeine Didaktik, Athen o.J., S. 103-104.

etwas dabei "heraus" kommen." [174] Aber die gestaltgebende Kraft des Menschengeistes durch das Schaffen als Eroberung und Produktivität, was macht sie anderes aus als die Befreiung. Jede "Eroberung ist gleichzeitig eine Erreichung von Zielen, ist eine Verwirklichung gestellter Zwecke - und im konkreten Fall des Kindes dürfen wir nicht außer Acht lassen, daß sich das Erreichen eines Zweckes auf eine einfache Sache beziehen kann - auf alle Fälle aber ist es ein zu einem Ende Kommen, ist es ein Gelingen; mit anderen Worten, das Ankommen an einem Ziel stellt eine andere Art der Erfüllung dar, die als solche zur Freiheit führt. Der Sinn des Schaffens, jedes schöpferischen Aktes, schließt das Moment der Befreiung ein, und die Befreiung wiederum findet in jedem schöpferischen Akt eine der höchsten Formen ihres Ausdrucks, sie wird Schöpfung und "ποίημα". [175]

174) M. Langeveld, Einführung in die theoretische Pädagogik, Stuttgart $^{6}$1966, S. 76.

175) Wir benutzen das Wort in seinem ursprünglichen Sinn.

# DRITTES KAPITEL

## VERSUCHE ZUR SYNTHESE

Auf der Grundlage unseres bisherigen Versuchs einer systematischen Verfolgung des Denkens der charakteristischen Vertreter der Pädagogik in Griechenland, betrachten wir nun das, worauf wir am Anfang schon eingegangen sind, daß man nämlich die griechischen Pädagogen, weder als Verfechter der Autorität, wo Autorität so, wie wir es in unserer Einführungsanalyse dargelegt haben, verstanden werden muß, noch als Verfechter der Freiheit charakterisieren kann. Es gibt nur solche, die stärker für eine Form der Autorität eintreten, ihr aber keinen negativen Inhalt geben wollen, und daneben die Pädagogen, die sich deutlich in einer Atmosphäre des Primats der Freiheit bewegen. Wenn wir in diesem Kapitel von einem Versuch zur Synthese sprechen, so geschieht das, weil die griechischen Pädagogen, zumindest ihre Mehrzahl, sich in diesem Raum der Synthese bewegen. Man könnte also sagen, daß der zeitgenössische griechische pädagogische Raum von einem Eklektizismus bestimmt wird, d. h. von einem Geist der Zusammensetzung aus Elementen, sowohl der Autorität als auch der Freiheit. Wenn man die Texte der griechischen Pädagogen durchliest, befindet man sich oft gerade deshalb vor dem vielleicht sonderbaren Phänomen, daß "Verfechter" der Autorität, d. h. Pädagogen, deren theoretische Stellungnahme den Primat der Freiheit nicht so sehr begünstigt, nicht leugnen, ernsthafte Unterstützer von Prinzipien zu sein, die als charakteristische Ansichten von Vertretern liberaler Tendenzen oder ganz allgemein als Ansichten von Verteidigern der Priorität der Freiheit in der Erziehung angesehen werden könnten. Die dritte Gruppe, die, wie wir schon sagten, die Mehrheit ausmacht, versucht mit den Kennzeichen des Eklektizismus, von dem sie bestimmt wird, die Wirklichkeit des griechischen Schulwesens, besonders in unserem Fall des Volksschulwesens mit der Theorie, die öfter liberale Tendenzen aufweist, zu koppeln. Bei den Verfechtern dieser Richtung der Synthese von Autorität und Freiheit können wir, trotz der vielen Schwierigkeiten, die der Versuch einer ganz genauen Unterscheidung der Stellungnahmen, die ein Pädagoge in solchen Grenzfällen einnimmt, zeigt, zwei Richtungen unterscheiden: die einen, die trotz des Bestrebens zur Synthese der Autorität den Primat geben und die anderen, bei denen die Freiheit überwiegt. Die Zusammensetzung, auf welche sie hinauswollen und worauf wir später ausführlicher eingehen werden, ist für die ersteren eine Autorität der Liebe und für die letzteren eine axiologische Freiheit. Bringt eine solche Klassifizierung der Pädagogen nicht die Gefahr der Schematisierung mit sich? Bestimmt, aber diese Klassifizierung erleichtert uns die Annäherung an unser Problem in der griechischen gegenwärtigen Wirklichkeit.

# I. Erziehung durch Leitung

## a) Der Vorrang der Autorität

1. In den im folgenden dargestellten Positionen, worauf wir schon verwiesen haben, zeigt sich das in Griechenland vorherrschende Klima im Hinblick auf unser Problem Autorität und Freiheit. Das Streben nach einer Synthese unter den griechischen Pädagogen wird durch die persönliche Stellungnahme eines jeden Einzelnen gekennzeichnet, d. h. die letzte Konfrontierung mit diesem zentralen Problem der Pädagogik, ist Anliegen jedes Pädagogen für sich und ist auch das Resultat vieler und verschiedener Faktoren. Wenn einige der griechischen Pädagogen, obwohl sie den Mittelweg verteidigen, der Autorität die Priorität geben, geschieht das, weil sie die nicht wenigen Gefahren für die Freiheit erkennen. Doch versuchen wir, ihre Thesen aus der Nähe zu beleuchten. P. Korontzes schreibt: "Wir müssen mit der leitenden Erziehung beginnen, um auf eine freiheitliche hinauszulaufen. Die wirkliche Freiheit wird durch die autoritative Erziehung erobert". Und er fährt fort: "Die Erziehung zur Freiheit bedeutet keine Lockerung der erzieherischen Bindungen und Aufhebung der Eltern-, Lehrer-, Gesetzes-, Wissenschafts-, Ideen- und Religionsautorität". [1] Gewiß, das Postulat der Freiheit als letztes Ziel der Erziehung befreit die Autorität von jeder Grobheit und Vergewaltigung, wenigstens bei ihrer theoretischen Betrachtung, macht aber ihre Anwesenheit nicht überflüssig. Die Autorität ist da und ist nicht nur notwendig zur Gewinnung der Freiheit, sondern sogar absolut unerläßlich .... So führt nach P. Korontzes, wie auch nach den Pädagogen, die parallele Ansichten vertreten, nur eine Beschränkung der Freiheit, und zwar für das Volksschulkindesalter, zu ihrer Verwirklichung. Analoge Thesen findet man in folgenden Äußerungen von K. Spetsieres: "Die Beaufsichtigung ist eine dauernde Notwendigkeit des schulischen Lebens. Dies ist der Fall, weil dieses Alter eine Lebensperiode ist, in der sich die Individuen nicht selbst führen können". [2] In dieser Einstellung von K. Spetsieres erkennen wir die Beaufsichtigung als ein Mittel, das dem Kind helfen soll, sein Ziel zu erreichen, das kein anderes als die Freiheit ist, d. h. daß es dahin gelangt, was er in seinem Buch "Theorie der Erziehung" als Ziel der Erziehung ansieht: "Die Rolle der Erziehung ist es, vielfältige Freiheit zu schenken ... (Die Erziehung) befreit von dem auf Nachahmung abzielenden Leben ... vom massischen Leben. Sie erzeugt die innere Autonomie der Individuen, die Voraussetzung für jede andere Autonomie und Frei-

---

1) P. Korontzes, Erzieherische Gemeinschaften, Athen 1961, S. 158.
2) K. Spetsieres, Die Theorie der Erziehung, Athen 1961, S. 160.

heit ist". [3] Und an einer anderen Stelle schreibt er: "Die Erziehung hat überall und immer ein primäres und direktes Verhältnis zum Geist und zur Freiheit". [4] Wir sehen also, daß das Endziel die Autonomie und die Freiheit ist, eine Freiheit aber über den Weg der Autorität, eine Freiheit über den Weg der Beschränkungen. Eine Erziehung, die die Autorität als "Mittel" und Vorstadium der Freiheit anerkennt, verlangt keine Negation der letzteren, sondern einfach ihre Beschränkung. Diese zeitweilige Beschränkung soll dem ganzen Leben des Kindes, dem morgigen gereiften Menschen dienen; deshalb wird die von der Autorität begrenzte Freiheit zur "Fähigkeit, sich selbst hierarchischen Zielen gemäß regieren zu können; diese Ziele wurden einerseits durch die Menschheit, andererseits durch die stufenweise Einweihung des jungen Menschen in sie erprobt." [5] Diese stufenweise Einweihung wird durch eine begrenzte Freiheit mit Hilfe der Autorität zuwege gebracht. Analoge Thesen findet man in der ganzen internationalen Literatur. Bezeichnend ist, um uns nur auf ein Beispiel zu beziehen, die zwar alte, aber doch immer neue These von Otto Stählin: "Falsch ist die Grundauffassung, daß der junge Mensch sich von selbst zu allem Guten entwickeln würde, wenn er ungehemmt und frei von allem Zwang seine Anlagen entfalten könnte. Die tägliche Erfahrung und jede tiefere Überlegung zeigt, daß ihm die völlige Freiheit nicht zum Segen gereichen würde". [6]

Aus dem bisher Erwähnten ersehen wir, daß die begrenzte Freiheit für die griechischen Pädagogen die Frucht einer Lebenserfahrung und gleichzeitig das Ergebnis eines Gewahrwerdens der Folgen und der tatsächlich existierenden Gefahren, die sich aus unbegrenzter Freiheit ergeben, darstellt. Diese Erfahrung und die Furcht vor extremen Formen der Freiheit zeigt sich in der folgenden kritischen Stellungnahme gegenüber der amerikanischen Pädagogik, nach der "weder die Eltern, noch die Lehrer das Recht haben, sich in die Angelegenheiten der jungen Menschen, die in Freiheit ihre Erziehungsart und Lebensweise wählen, einzumischen. Daher gewöhnen sich die jungen Menschen daran zu urteilen und zu mißbilligen, bevor sie die Urteilsfähigkeit erreichen; sie leben zu frei, noch bevor sie erfahren, wie sie leben sollen und was Freiheit bedeutet". [7]

Die Voraussetzung für diese Haltungen, die wir durch die Zitate nachgewiesen haben, ist der Gedanke der Notwendigkeit einer leitenden Erziehung. "... (Vor allem) absolute Freiheit kann keine Erziehung sein, weil Erziehung immer ge-

---

3) Ebd. S. 195.

4) Ebd. S. 5.

5) Ebd. S. 51.

6) O. Stählin, Zwang und Freiheit in der Erziehung, München $^{3}$1924, S. 44 f.

7) P. Korontzes, a. a. O., S. 157.

führtwerden bedeutet." [8] Wie aber kann Erziehung anders als durch Führung und Leitung charakterisiert verstanden werden? Auch wenn wir diese absolut richtige Voraussetzung nicht ausschließen und ignorieren können, glauben wir trotzdem, daß für die meisten griechischen Pädagogen der Grund für eine Haltung der begrenzten Freiheit neben vielen anderen Teilfaktoren die Furcht vor den Gefahren ist, die die Freiheit, besonders im Schulalter, mit sich bringt. Auf diese Gefahren der Freiheit, wie sie die griechischen Pädagogen verstehen, werden wir im folgenden eingehen.

2. Wenn die griechischen Pädagogen über Gefahren der Freiheit sprechen, beziehen sie sich besonders auf die Gefahren, welche sich aus ihr für das Kindesalter ergeben. Sie sind der Ansicht, daß die Freiheit, die für den Erwachsenen der Rahmen ist, in dem er sich bewegen kann, für das Kind eine dauernde Gefahr ausmacht. Aus genau diesem Grund wird ihrer Meinung nach die Notwendigkeit der Autorität gerechtfertigt. Es ist die Kindesnatur, das Fehlen an Erfahrung und Urteilsvermögen, der Mangel an starkem und bewährten Willen, es ist ganz allgemein all das, was das Kindesleben ausmacht, das dazu beiträgt, daß die Freiheit ohne die Intervention des Pädagogen zur Hauptgefahr wird. In diesem Zusammenhang schreibt A. Isigones folgendes: "Ausgangspunkt (der Erziehung) ist die Kindernatur. Aber diese Natur ist unfähig auf die Ziele der Erziehung hinzuweisen ... Das dem Kind angeborene Interesse kann Triebkraft, aber nicht Steuer des pädagogischen Handelns sein. Der Kompaß, nach dem wir uns richten sollen, ist das Ziel der Erziehung". [9] Die Unfähigkeit des in absoluter Freiheit lebenden Kindes, dieses Ziel zu erreichen, macht es dem Erzieher zur Auflage, es darauf hinzuweisen und ihm zu helfen, es zu finden. Andere Gefahren der Freiheit, auf welche die Vertreter der zur Synthese strebenden, aber immer für das Primat der Autorität eintretenden Gruppe hinweisen, sind nicht nur die Gefahren, die sich aus der Natur des Kindesalters ergeben, sondern die Gefahren, welche aus dem falschen Gebrauch der Freiheit entstehen, gleichgültig ob sich dieser Gebrauch auf Erwachsene oder auf Heranwachsende bezieht. Es handelt sich nämlich hier um die Freiheit als Wahl und als Tätigkeit. Die meisten unserer Pädagogen, die auf diesen konkreten Punkt eingehen, beschränken sich auf die Untersuchung der Gefahren, welche der falsche Gebrauch der Freiheit im ethischen Bereich mit sich bringt, wobei der Begriff ethisch im engeren Sinn des Wortes gebraucht wird. So schreibt K. Kitsos in seinem Werk "Wissenschaftliche Richtlinien" folgendes: "Die Freiheit, die durch die Naturtriebe im Individuum selbst zur inneren Gebundenheit wird, wird unglaublich qualvoll, weil das Individuum ... in das Gespann seiner Lei-

8) Ebd. S. 154.

9) A. Isigones, Allgemeine Didaktik, Athen $^{2}$1962, S. 141.

denschaften gefesselt ist". [10] Aber es ist deutlich, daß die Wahlunfähigkeit des Kindes, besonders in diesem Punkt, dem unreifen Kind nicht nur schaden kann und nicht nur Grund zu einem falschen Lebensgang werden kann, wenn nicht eine verständnisvolle Erziehung eingreift, sondern auch für die ganze Gesellschaft gefährlich werden kann. In diesem Zusammenhang möchten wir an E. Sprangers Thesen erinnern, wenn er sagt, daß die Freiheit, die dahin gelangt ist, das zu tun, was ihr gefällt, nichts anderes ist als "Chaos oder Vernichtung". [11]
Aber es sind nicht nur moralische Gefahren, die eine Freiheit ohne Leitung enthält, es sind auch geistige Gefahren, und mehrere griechische Pädagogen weisen auf sie besonders hin. Wie aber sind diese geistigen Gefahren zu verstehen? Es handelt sich hauptsächlich um Verlust der Kontrollfähigkeit, Fehlen von Perspektiven, von Möglichkeiten der Zielsetzung und der Wertsetzung, wie es A. Isigones [12] bezeichnet. Dieses Fehlen von Perspektiven auf Grund der Unfähigkeit eines rechten Gebrauchs der Freiheit macht die fundamentale Gefahr aus, die das Gut der Freiheit in sich birgt. Zwar kann man sich auf viele Teilgefahren, die die "Last" der Freiheit, besonders für das Kindesalter mit sich bringt, berufen, aber aus den Thesen, die wir schon erwähnt haben, geht ganz klar hervor, daß die Verfechter des Primats der Autorität, nicht im allergeringsten die große Bedeutung der Freiheit in der Pädagogik leugnen; aber wegen der Wichtigkeit und Bedeutsamkeit der Freiheit und auf Grund des Außerstandeseins des Kindes, auf seinen Schultern eine solch schwere Last zu tragen, deuten die erwähnten Vertreter, die sich daraus ergebende Gefahr an und betonen die Unentbehrlichkeit der Autorität als führende Intervention, als unerläßliche Hilfe für das Kind, um es "zur sittlichen Selbstbestimmung in einer moralischen Ordnung" zu befähigen, wie sich M. Langeveld ausdrückt. [13] Eine solche Erziehung, die in ihrer Wirkung autoritär ist, hat das Ziel, das Verantwortungsbewußtsein des Kindes so gut wie möglich zu entwickeln, was aber Mühe und Belehrung erfordert und auch Freiheitsbeschränkungen verlangt, damit die Freiheit später verwirklicht werden kann.

---

10) K. Kitsos, Wissenschaftliche Orientierungen der zeitgenössischen Pädagogik, Athen 1955, S. 20.

11) E. Spranger, Der Lehrer als Erzieher zur Freiheit, in: Bildung und Erziehung, 5/1952, Heft 1, S. 2.

12) A. Isigones, Allgemeine Didaktik, a.a.O., S. 141.

13) M. Langeveld, Einführung in die theoretische Pädagogik, Stuttgart, $^{6}$1966, S. 80.

b) Der Vorrang der Freiheit

1. Neben den vorher erwähnten Pädagogen, die ohne die Freiheit zu leugnen, die Notwendigkeit einer Führung und Intervention durch die Autorität für das Kindesalter bestätigen, damit die Freiheit zustande kommt, gibt es jene gegensätzlichen Ansichten, die uns erkennen lassen, daß die Freiheit, obwohl sie nicht uneingeschränkt erzielt werden kann, nicht im absoluten Sinn verstanden werden darf und keine unzulässigen Extremformen ausbilden darf, trotzdem unbedingt der Raum sein muß, in dem sich der Schüler entwickelt und in dem er geschult und erzogen wird. Dieses Erkennen der Gefahren der Freiheit, der Ausschluß der absoluten Formen ist es, was die Vertreter der zuletzt genannten Ansichten zur Anerkennung der nur teilweisen Freiheit führt, obwohl sie, wie wir kurz vorher betonten, der Freiheit den Primat geben. Vor allem den Gefahren der Autorität, wie wir weiter sehen werden, muß besondere Beachtung geschenkt werden und nicht nur den Gefahren, die, wer wollte es leugnen, sich besonders für das Kindesalter aus der Freiheit ergeben. In der These von N. Exarchopulos ist das Primat der Freiheit in der Erziehung ganz offensichtlich. Aber seiner Meinung nach artet die Freiheit nie in ungezügeltes Benehmen oder Willkür aus. In seinem Buch "Allgemeine Pädagogik" schreibt er: "Die wirklich erzieherische Schule versucht, den Schüler aus der Dressur, welcher er vorher unterworfen war, in die Freiheit, Selbsttätigkeit und Autonomie zu erheben. Aber dieser Autonomie werden Schranken gesetzt und sie muß durch Prinzipien, die aus der Natur des Kindes, aus seinem somatischen und psychischen Zustand entspringen, geregelt werden. Die neue Schule übt auch Disziplin aus, die aber keine auferzwungene Disziplin ist, sondern eine erzieherische. Sie erleichtert die Hebung des Bildungsniveaus des Schülers und dient seiner intellektuellen und moralischen Entwicklung". [14] Die Dimension, die in diesen Thesen eröffnet wird, ist die im ersten Satz des vorigen Zitates betonte: "Die wirklich erzieherische Schule versucht, den Schüler aus der Dressur, welcher er vorher unterworfen war, in die Freiheit, Selbsttätigkeit und Autonomie zu erheben". Aber die Fortsetzung des Zitates unterläßt es nicht, die Notwendigkeit einer Begrenzung hervorzuheben. Das ist das, was wir teilweise Freiheit genannt haben. Die Priorität der Freiheit muß das ganze Verhalten des Kindes bestimmen, sie muß dem Kind die Voraussetzung schaffen, daß es frei und ursprünglich handeln und sich verhalten kann. Die Grenzen wird ihm die Erziehung zeigen, die dann Erziehung zur Freiheit ist, wenn sie mit dem Bewußtsein dieser Begrenzung ohne Angst vor der Gefahren bergenden Freiheit lebt. [15]

---

14) N. Exarchopulos, Einführung in die Pädagogik, Athen o.J. 5. Auflage, Band 2, S. 73.

15) Für diese Angst vor der Freiheit siehe die interessanten Thesen von Hans Müller-Eckhard, Weltbewältigung, Vom Entseelten und eigentlichen Leben, Stuttgart 1959, S. 55 ff.

Eine Erziehung, die für die Unentbehrlichkeit einer teilweisen Freiheit eintritt, ohne ihr jedoch ihr Primat zu nehmen, hält nicht nur das Tun des Schülers in den gegebenen Grenzen, sondern ordnet auch das Verhältnis zwischen Erzieher und zu Erziehenden. Dabei vertritt sie nicht nur die Notwendigkeit der Aufhebung des Abstandes zwischen Schüler und Lehrer und die Erforderlichkeit eines intimen Verhältnisses, sondern auch die Unentbehrlichkeit der Schaffung einer solchen Atmosphäre,in der der Erzieher "gleiche Rechte" hat und als "Mitarbeiter" des Schülers anzusehen ist. N. Exarchopulos meint zu diesem bezeichnenden Klima, ohne dabei zu vergessen, daß die Grenzen in keinem Fall überschritten werden dürfen: "Bei der Arbeit, während deren Ausführung Lehrer und Schüler gleichberechtigt zusammen arbeiten und wo der Lehrer als Mitarbeiter und reifer Führer gesehen wird, muß der letztere soweit wie möglich zu den Schülern hinabsteigen. Er muß aber ein ausgezeichnetes Ansehen genießen, um die Schüler innerhalb der gehörigen Grenzen des Anstandes halten zu können". [16] Die Notwendigkeit, daß in der Schule Ungezwungenheit und Freiheit herrscht, als Folge sowohl der ganzen Schulatmosphäre, als auch und besonders des Verhaltens des Lehrers betont auch N. Melanites: "Die Schule darf im Kind niemals den Eindruck erwecken, daß sie Gefängnis oder ganz allgemein ein Zentrum ist, in der Furcht und Niedergeschlagenheit herrschen". [17] Dieses Element der Furcht, das den schlimmsten Faktor bei der Gestaltung der Beziehung zwischen Lehrer und Schüler ausmacht und auch das Verhalten des Schülers sehr negativ beeinflußt, kann nur durch eine Erziehung überwunden werden, deren Ziel und Zweck die entsprechende Freiheit ist. Eine solche Atmosphäre, die wir als Atmosphäre der maßvollen Freiheit, entsprechend dem altgriechischen Spruch "Alles mit Maß" bezeichnen können, ist eine Erziehung, die nicht nur der Freiheit im Gegensatz zur Autorität den Vorrang gibt, sondern die bewirkt, daß sich der Schüler seiner Pflichten immer besser bewußt wird und die Grenzen, die durch die Kindesnatur selbst gesetzt werden, trotz seines jugendlichen Alters immer erkennen kann. Nach diesen Haltungen wollen wir nun das, was A. Aspiotes, Ferriers Ansichten interpretierend, über eine "leitende Freiheit" sagt, die das Kind zur freiwilligen Anerkennung einer "Ordnung" führt, betrachten. Auf diese Weise wird, nach A. Aspiotes, das Kind von sich aus dieses Stadium der freien Zustimmung zur Disziplin erreichen. Die Voraussetzung für diese Folge ist aber immer die Anwesenheit des Erziehers. [18] Stellt etwa diese These der notwendigen Anwesenheit des Erziehers, der aber wirklich erzieht und seine Anwesenheit nicht mit Furchtgefühlen, mit Zwangsmitteln und ganz allgemein nicht mit einer At-

16) N. Exarchopulos, a.a.O., 2. Band, S. 178.

17) N. Melanites, Die Psychologie der Disziplin, in: Die Tribüne des Lehrers, April 1950, Heft 190, S. 4.

18) A. Aspiotes, Das Kind und der Unterricht, Athen 1964, S. 31 f.

mosphäre der Unfreiheit verbindet, die Lösung des Problems der Freiheit dar? Muß nicht der Erzieher Führer und Inspirator seiner Schüler sein und ist nicht seine Anwesenheit die unerläßliche Voraussetzung, damit die Grenze nicht überschritten wird, und damit eine Atmosphäre hergestellt wird, in der das Kind das entsprechende Klima, das nur ein "geborener Erzieher" schaffen kann, um E. Sprangers [19] Ausdruck zu benutzen, findet?

2. Eine Freiheit, die zur geeigneten Atmosphäre wird, in der sich der Schüler entwickeln und bilden kann und deren rechtes Maß der Erzieher bestimmen kann, damit sie in diesem schwierigen Alter kein Anstoß zu einem falschen Lebensgang und falschen Entwicklungen wird, läßt keine Furcht vor ihren Gefahren aufkommen; eine Gefahr für die Erziehung des Kindes ist vielmehr in der Autorität zu sehen. Auf diese Gefahren der Autorität gehen viele griechische Pädagogen besonders ein und sie unterstreichen besonders folgende Punkte, die für das Kind zu unheilbaren Wunden werden können.
Eine erste Gefahr der Autorität, die hervorgehoben wird, ist die Passivität, Passivität in allen Äußerungen des Kindes, Passivität, die oft das ganze Verhalten des Kindes bestimmt. Eine autoritäre Erziehung hat zur Folge, daß das Kind "eine sekundäre und bedeutungslose Stellung einnimmt, ... daß es sich selbst meist passiv verhält, daß es zuhört, aufnimmt, nachahmt". [20] Diese absolut richtigen Bemerkungen beschränken sich oft nicht nur auf das Schulleben, sondern bezeichnen das ganze Leben des Kindes innerhalb und außerhalb der Schule. Eine solche Haltung bringt es mit sich, "daß die dem eigenen Willen des Kindes entspringenden produktiven und schöpferischen Kräfte, die mit der Kindesnatur gegeben sind, vernachlässigt werden. Freie Äußerungen der Kinder, Initiative von ihrer Seite her, sind in der Regel nicht akzeptabel". [21] Ist es notwendig darüber zu diskutieren, wohin das Fehlen der Initiative des Kindes führen kann? Bringt nicht eine Passivität, die als Unmöglichkeit zur Tätigkeit, zur Schöpfung, oft zu freiem Denken und zu Fortschritt verstanden wird, das Kind dazu, sich dem Despotismus leichter zu beugen? [22]

---

19) E. Spranger, Der geborene Erzieher, Heidelberg, 1958.

20) N. Exarchopulos, a.a.O., Band 2, S. 65.

21) Ebd. S. 65-66.

22) Die Atmosphäre des Despotismus als Gefahr einer autoritären Erziehung unterstreichend, schreibt N. Exarchopulos folgendes: "Außerdem gewöhnt die Schule das Kind an die Atmosphäre des Despotismus ... Dem Kind, das jahrelang nach diesem System erzogen wird, das während der Lebensperiode, in der es besonders leicht zu erobern ist, dem Zwang, der Übernahme, der Erwartung, daß ihm alles von außen zugeführt wird, und der Nachahmung unterliegt, fällt es besonders schwer, später von sich aus tätig

Ebenso bedeutsam wie die Gefahr der Passivität als Fehlen der Möglichkeit zum Handeln und zur selbständigen Tätigkeit im allgemeinen, das einer autoritären Erziehung entspringt, ist die Gefahr einer Reaktion von Seiten des zu Erziehenden. "Die Entbehrung der Freiheit des Kindes und das Bemühen des Erziehers, das Kind zu beherrschen, ruft Reaktionen hervor", so daß "die Unartigkeit" des Kindes zu legitimen und natürlichen Äußerung seiner Selbstverteidigung und Erhaltung wird, wie E. Kurafas [23] in seinem Buch, "Die Strafe unter dem Aspekt der Wissenschaft und der Erziehung" mit Recht schreibt. Die Wichtigkeit dieser Reaktion des Kindes, entweder als Gewohnheit oder als automatische Äußerung, erfassen wir dann, wenn wir an die Konsequenzen, die dieses Benehmen für das weitere Leben des neuen Menschen hat, denken. [24] Als Folge wird jede Art von autoritärem Verhalten ein Anreiz zur Reaktion werden. Doch die Reaktion ist nicht immer die beste Antwort. Der Pädagoge R. Dottrens meint dazu bezeichnenderweise: "Die autokratische Erziehung, deren Triebkraft die Furcht ist ... besitzt keinen bildenden und formenden Charakter ... Sie schafft Heuchler und Rebellen, deren Herzen voll von Ressentiment und Rachgier sind und die nur von dem Tag träumen, an dem sie das Joch abschütteln können, um sich selbst und ihre Freiheit zu finden und das, was in ihrem Inneren zurückgedrängt wurde, frei äußern und hervorsprudeln lassen zu können". [25] In dieser Äußerung wird die Reaktion ganz richtig als Ausfluß und als Befreiung dessen, was im "inneren zurückgedrängt wurde", charakterisiert. Die Reaktion wird, wie Scheibe [26] dies bezeichnet, "Widerstand" und Negation des "Gewollten". Die Gefahren, die man in der Autorität sieht, erschöpfen sich nicht in der Passivität und der Reaktion des Kindes und den sich daraus ergebenden verschiedenen Konsequenzen für alle Bereiche und Aspekte seines Lebens; dieses sind seelische und ethische Gefahren während des Kindesalters und der Reifezeit. Außerdem ergibt sich die Un-

---

Fortsetzung der Fn. 22) von S. 103:

zu sein, willig und fähig zu sein, neue Ideen zu ergreifen und sich durch das Auffinden neuer Wege auszuzeichnen". Einführung in die Pädagogik, a.a.O., Band 2, S. 66.

23) E. Kurafas, Die Strafe unter dem Gesichtspunkt der Wissenschaft und der Erziehung, Athen o.J., S. 50.

24) Siehe P. Zografos, Die Haltung der Unterordnung und die Opposition des Kindes, in: Griechisch-christliche Erziehung, Jhrg. 15, Mai 1962, Heft 121, S. 135.

25) Robert Dottrens, Education et Democratie, Übersetzung ins Griechische von G. Basdekis, Athen 1957, S. 86.

26) W. Scheibe, Pädagogische Grundfrage, in: Die Pädagogik im XX. Jahrhundert, Hrsg. W. Scheibe, Stuttgart 1960, S. 86.

möglichkeit für das Kind, sich zu einem selbständigen Menschen und zu einer vollkommenen Persönlichkeit heranbilden zu können; es besteht weiter die Gefahr, Menschen ohne Eigenwillen und ohne Selbstbestimmungsfähigkeit zu schaffen. Sich auf H. Gaudig beziehend, betont N. Exarchopulos, genau diesen Gesichtspunkt als den Vorteil der Erziehung zur Freiheit im Gegensatz zu der Erziehung zur Autorität, wenn er schreibt: "Nach ihm (Gaudig) ist die Selbstbestimmung des Individuums d. h. eine solche Bildung des Charakters, daß der Mensch eine verantwortliche Persönlichkeit wird, die alles, was sie selbst anbetrifft, autonom und unabhängig von einem äußeren Zwang bestimmen kann" [27] das Wichtigste. Man merkt, daß die Autorität selbst das negative Element, die Gefahr ist, mit anderen Worten, Zwang und Gewalt.
Die Gefahren, die die Autorität mit sich bringt, werden verschiedenartig und ausführlich behandelt. Wir wollen aber nicht mehr dabei verweilen, weil aus dem bisher Erwähnten schon klar wurde, welche Haltung ein Teil der griechischen Pädagogen der Autorität als lebenslanger Gefahr für das Kind einnimmt. Eine Pädagogik der Autorität läuft nicht nur Gefahr, das Kind zu einer Vielfalt ungünstiger Konsequenzen zu verurteilen, sondern stellt ihre eigene Negation dar, weil sie das Führen durch das Beherrschen ersetzt. Worin aber sehen die "Verfechter" des Primats der Autorität und worin die "Verfechter" des Primats der Freiheit die Lösung? Ihre Lösung könnte als Kompromißlösung bezeichnet werden. Trotzdem äußert sich in ihr absolut und konsequent der Charakter der Voraussetzungen jeder Erziehungsart. Für die einen besteht die Lösung in einer Autorität der Liebe, für die anderen in einer axiologischen Freiheit. Die Lösung liegt in der Synthese. Auf diese Synthese werden wir in unserem nächsten Abschnitt eingehen.

## II. Das Miteinander von Autorität und Freiheit

In diesem letzten Paragraphen des ersten Teils unserer Arbeit werden wir uns darum bemühen, den konkreten Inhalt des Miteinanders von Autorität und Freiheit zu betrachten. Wie muß das Bemühen zur Synthese, die von einem Teil der griechischen Pädagogen angestrebt wird, sei es die "Lösung" der "Autorität der Liebe" oder der "axiologischen Freiheit", verstanden werden? Die beiden Bezeichnungen machen klar, wo der Schwerpunkt liegt: Bei dem Bemühen um eine Synthese; eine Synthese, die auch außerhalb von Griechenland nicht unbekannt ist. Wir können sagen, daß trotz der vorhandenen Verfechter der Autorität und der absoluten Freiheit, sich die Diskussion im internationalen pädagogischen Raum in Richtung

27) N. Exarchopulos, a. a. O., Band 2, S. 117.

auf eine Synthese hin bewegt. Aber versuchen wir die Gesichtspunkte, die die griechischen Pädagogen anführen, genauer zu betrachten.

a) Autorität der Liebe

Bei keinem der Pädagogen, die für eine Synthese von Autorität und Freiheit eintreten und die als Folge der Synthese eine Erziehung durch die Autorität der Liebe fordern, finden wir Elemente, die es uns erlaubten, den Begriff der Autorität mit dem Begriff der Macht zu verbinden. Autorität in diesem Sinne wird nicht Zwang oder Unterdrückung, sondern ein Eingreifen der Liebe. Wir finden bei einer Erziehung durch die Autorität der Liebe keine übermäßige Liebe zur Autorität, sondern Liebe zum Kind. Das bedeutet, daß die Autorität nicht den Charakter der Willkür annimmt, sondern daß ihr nur eine leitende Rolle zukommt, indem sie das Kind als einen besonderen Wert sieht. Indem P. Korontzes zum Beispiel die ganze Erziehung mit der christlichen Liebe verbindet, kann er die Autorität nicht anders als von der Perspektive dieser Liebe aus verstehen. "Die Liebe", schreibt er "zu allen Menschen, zu den einfachen und gewöhnlichen ... stellt eine neue bildende Kraft im Dienste der christlichen Pädagogik dar. Eine besondere Bedeutung kommt in der Äußerung der pädagogischen Liebe den Kindern zu". [28] Daraus wird deutlich, daß eine Autorität, die von der Liebe durchtränkt ist, und zwar von der pädagogischen Liebe, wie der vorher erwähnte Pädagoge schreibt, keine Mißachtung der Rechte und des Wertes des Kindes mit sich bringen kann. Die gleiche Anschauung vertritt auch K. Georgules, um uns auf einige Beispiele zu beschränken. Er schreibt: "Wir müssen in Betracht ziehen, daß Drohungen und Strafen keine Wirkungen ausüben; das was dem Zögling hilft, ist ... die Sympathie, das Mitlied mit ihm". An einer anderen Stelle sagt er: "Das, was wir immer berücksichtigen müssen, ist die große Gefahr des Versiegens der Quelle der Liebe. Es bedarf eines heroischen Bemühens, sie in uns warm zu halten". [29] Die Autorität, die von dem Geist der Liebe durchtränkt ist, wird nie zu einer Schwäche und macht nie eine Schwäche aus; gerade weil sie liebt, macht sie nie Zugeständnisse. Aus dem gleichen Grund auch befehligt und unterdrückt sie den zu Erziehenden nicht, obwohl bei dem pädagogischen Bezug der Akzent auf der Autorität liegt. [30] Eine derartige Autorität ist voll von Verantwortlichkeit für die Erziehung des Kindes. Es ist ein Verantwortungsbewußtsein, das sich intensiviert und dadurch den Grad der Liebe des Erziehers zum Ausdruck bringt.

28) P. Korontzes, Erzieherische Gemeinschaften, a.a.O., S. 167.

29) K. Georgules, Die Lehrerpersönlichkeit, in: Griechisch-christliche Erziehung, Jhrg. 21, Mai 1968, Heft 174, S. 135 und 137.

30) Siehe H.J. Nelis, Die Autorität als pädagogisches Problem, Eine deskriptive Untersuchung, Frankfurt a.M. 1934, S. 197.

"Zum ersten Mal tritt das Kindesalter und die Kindesreinheit den Erwachsenen als Gegenstand besonderer Liebe und Betrachtung vor Augen. Zum ersten Mal werden sich die Erwachsenen ihrer großen Verantwortung für die Bildung und Erziehung der jungen Menschen bewußt". [31] Die Verantwortlichkeit in einer Erziehung, die diese Stellung einnimmt, bedeutet Erkenntnis und Bestimmungsmöglichkeit des Grades dessen, was wir vorher den Akzent der Autorität im pädagogischen Bezug genannt haben. Ihr Ziel ist die Bildung des Kindes, das dem Dazwischentreten des Lehrers nicht mit Furcht entgegensieht, sondern den Lehrer als eine Notwendigkeit betrachtet, von der es Hilfe und kostbare Erfahrung verlangen kann.

Eine Autorität der Liebe, die zu keiner Unterdrückung wird und die verantwortungsvoll zu sein weiß, artet nie in eine Gefühlsseligkeit aus, die oft unvermutete Gefahren in sich birgt. Sie ist die Äußerung der Echtheit des Seins des Erziehers, sie ist der Glanz seiner Persönlichkeit. In diesem Zusammenhang ist bedeutend, was H.J. Nelis in seiner spezifischen Arbeit über "die Autorität als pädagogisches Problem" erwähnt: "Durch diese Bestimmung des Phänomens der Liebe (er bezeichnet Liebe als einen geistigen Akt, eine Bewegung unseres Geistes, Gemütes usw.) wird eine wichtige Abgrenzung gegenüber anderen Phänomenen deutlich, die zwar vielfach, ja durchwegs mit der Liebe zusammenhängen, oft auch unter die Bezeichnung Liebe miteinbezogen werden, wir meinen die der vitalpsychischen Sphäre angehörenden Gefühlsphänomene der Sympathie". [32]

Die Überwindung der Gefühlsseligkeit, die nur durch die echte Liebe des Erziehers ermöglicht wird, bewirkt, daß eine Autorität der Liebe nie die Freiheitsrechte des Kindes unberücksichtigt läßt; man kann sogar sagen, daß sie ein Zugeständnis der Freiheit ist. P. Korontzes gelangt dahin, daß er gleichzeitig, obwohl er eine Autorität der Liebe annimmt, sofern er sich auf das Bemühen um ein Miteinander von Autorität und Freiheit bezieht, über eine "axiologische Freiheit" als letztes Ziel der Erziehung spricht. [33] Diese seine These als Streben nach einem Miteinander dieser beiden pädagogischen Begriffe führt uns zu den in eben diesem Punkt ähnlichen Thesen von L. Prohaska in seiner Studie "Autorität und Liebe", wenn er fragt: "Liegt nicht die Lösung des Problems "Autorität und Freiheit" in dem Wortpaar "Autorität und Liebe"? Die Liebe macht frei. Sie macht frei von der Furcht der Willkür und von dem Mißbrauch der Macht, denen sich der Heranwachsende ausgesetzt sieht. Die Liebe macht aber den Erzieher frei von übertriebener Sorge, die ihn nicht zur Ruhe kommen läßt und ihn ständig von einer Vorsichtsmaßnahme zur anderen jagt. Machen wir es uns aber mit dieser Kurzlösung des Problems nicht zu leicht? ... Die von Liebe beseelte Au-

---

31) P. Korontzes, a.a.O., S. 167-168. Der Verfasser spricht immer über die Erziehung unter dem Gesichtspunkt der christlichen Liebe.

32) H.J. Nelis, a.a.O., S. 233.

33) P. Korontzes, a.a.O., S. 155.

torität macht den Autoritätsträger frei und den, der unter einer Autorität steht. Das Kernproblem männlichen Reifens liegt darin, daß er seine Aktivität in Liebe waltet. Liebe macht den Befehlenden frei von egoistischen Absichten. Sie macht den Befehlsempfänger frei, der sich gern und vertrauensvoll der Autorität fügt und sich ihr anheim gibt". [34] Es ist ganz natürlich, daß unter diesem Gesichtspunkt die Autorität der Liebe keine Antipode und keinen dem der Freiheit gegensätzlichen Begriff ausmacht, sondern eine Unterscheidung ist, deren letzten Ausdruck und auch besondere Färbung, wie wir schon oft betonten, die Persönlichkeit des Lehrers geben muß. Dieser wird das eine oder das andere Element mehr hervorheben. Von ihm wird es abhängen, welche Atmosphäre in der Klasse herrscht, wie weit sich die Autorität erstreckt und wie weit die Freiheit. Untersuchen wir aber die zweite Seite, die unter dem Titel der axiologischen Freiheit eingeführt wurde.

b) Axiologische Freiheit

Da die Pädagogen, die auf die axiologische Freiheit ein größeres Gewicht legen und in ihr eine richtigere Orientierung sehen, das Miteinander von Autorität und Freiheit nicht leugnen, stimmen sie notwendigerweise mit vielen Punkten, die wir vorher bei der Besprechung der Autorität der Liebe behandelten, überein. Natürlich liegt hier der Akzent immer auf der Freiheit, die aber in vielen Gesichtspunkten mit dem Begriff der Autorität, der durch die Liebe bestimmt wird, zusammenfällt.

Eine Erziehung, die sich nach Freiheit sehnt, die aber diese nicht als einen für das Kind risikovollen Raum ansehen will, nur eine solche Erziehung kann das Kind in der rechten Weise führen, nur diese kann wahre erzieherische Arbeit leisten. Axiologische Freiheit bedeutet eine Erziehung zur Autonomie. Sie macht aber deutlich, daß sich "diese Autonomie ... nach Prinzipien, die sich aus der Kindesnatur und aus den Gesetzen des psychosomatischen Zustandes des Kindes ergeben, richten muß." In dieser Atmosphäre ist auch die Disziplin nicht "zwingend, sondern pädagogisch, sofern sie die Steigerung der Bildung (des Kindes) erleichtert und sofern sie seiner intellektuellen und sittlichen Entwicklung dient". [35]

Man merkt, daß die Freiheit eine Wahl ist, eine Wahlfähigkeit als Ergebnis der Lehrererfahrung, die eine Voraussetzung für die rechte Führung des Schülers ausmacht. Daraus ergibt sich, wie zu recht geschrieben wurde: "Wie können wir

34) L. Prohaska, Autorität und Liebe, in: Autorität und Liebe, Hrsg. L. Prohaska, Wien-München 1963, S. 10 und 11.

35) N. Exarchopulos, a.a.O., Band 2, S. 73.

mit Bestimmtheit sagen, daß das Kind freiwillig ohne die systematische Anleitung durch den Lehrer in sich den Drang verspürt, sich der Aneignung der bildenden Elemente,von denen ihm viele auf den ersten Blick hin nicht von Interesse sein können, zuzuwenden (Lesen, Schreiben, Grammatik, Religionslehre, usw.). Wenn all das von dem Eigenwillen des Kindes abhängt, wer garantiert dann dafür, daß es die Aneignung von Kenntnissen und Geschicklichkeiten, die längere und mühsame intellektuelle Arbeit und fortdauernde Übung verlangen, anstrebt"? 36)

Diese Erziehung will nicht Begrenzungslinien ziehen, bloß weil sie Erziehung sein will; sie bewertet, sie wählt und auf Grund dieser Bewertung, die Erfahrung und Reife des Lehrers voraussetzt, fordert sie das Kind auf, zu wählen und seine Freiheit im Raum dieser Wahl zu leben. Dieser Rahmen gewährleistet die persönliche Freiheit jedes Kindes und den Respekt vor der Eigenart seines Geistes. 37)

Die axiologische Freiheit geht über die Autorität hinaus, verwendet die Klippen der Extreme und wird zum Pathos des Erziehers für das Gelingen einer Erziehung, die auf der Verantwortung des Kindes von seinen ersten Lebensjahren an aufbaut, besonders aber auf der Verantwortung des Lehrers. Das Verantwortungsgefühl setzt den Mut voraus, der die Gefahren, die die Verfechter einer autoritären Erziehung herausstellen, überkommen kann. Eine Erziehung, die von dem Mut zur Freiheit erfüllt ist, vergrößert die Verantwortung des Erziehers und damit auch die Verantwortung des Schülers; demzufolge wird sie Erziehung "zur Besinnung auf die eigene Verantwortung" wie N. Exarchopulos 38) ganz richtig feststellt. Die Verantwortung auf der Seite des Lehrers und das durch die Freiheit und Verantwortung wachsende Verantwortungsbewußtsein des Schülers nimmt das Entstehen von Fehlern auf der Seite des Schülers mit in Kauf, im Falle der freien Wahl eines Zieles und des Versuches, dieses angestrebte Ziel zu erreichen. "Die erforderliche Freiheit muß den Schülern gelassen werden, damit sie den Endpunkt der von ihnen selbst vorgeschlagenen Ziele alleine finden können ... In allen diesen und verschiedenen ähnlichen Fällen des Schullebens handelt das Kind frei und eigenwillig, kommt es ganz früh zur Besinnung ... auf seine eigene Verantwortung ... In Fällen, wo ihm dieses Tätigsein mißlang, können wir ..., wenn wir es entsprechend führen, erreichen, ... daß es einsieht, ... daß es von der ihm gewährten Freiheit mangelhaften Gebrauch machte". 39)

In den obigen Ausführungen wurde das Primat der Freiheit deutlich. Doch wird auf die Autorität nicht verzichtet, sondern sie wird in den Dienst der Freiheit,

---

36) Ebd. S. 119. Siehe auch N. Karachristos, Didaktik der Arbeitsschule, Athen 1933, Heft 3, S. 45 f.

37) N. Karachristos, a.a.O., S. 47.

38) N. Exarchopulos, a.a.O., Band 2, S. 126.

39) N. Exarchopulos, a.a.O., Band 1, S. 121.

die aus genau diesem Grund axiologisch wird, gestellt. Wenn die Autorität und die Freiheit in der Bedeutung der axiologischen Freiheit nicht absolut zusammenfallen, stehen sie in keinem Widerspruch zu sich selbst. In diesem Sinne können wir zusammen mit Th. Litt und L. Froese [40] sagen: "Erziehung kann ohne ein Minimum an Freiheit nicht auskommen, sonst wird sie zur Dressur. Der Erziehung geht es grundsätzlich immer um beides: Um Autorität und um Freiheit, um Führen und um Wachsenlassen."

Wir meinen, daß diese Thesen hinreichend die Einsichten und die Tendenzen aufzeigen, die im griechischen pädagogischen Raum vorherrschen und besonders das Streben nach dem Miteinander von Autorität und Freiheit, dem zumindest im theoretischen Bereich Beachtung geschenkt wird. Es ist wahr, und wir werden dies noch deutlicher im zweiten Teil dieser Arbeit sehen, daß sich die theoretische Konfrontierung mit unserem Problem, obwohl wir sowohl die Verfechter der Autorität, wie auch die der Freiheit unterscheiden können, trotzdem im Raum der Synthese bewegt unter Beibehaltung der persönlichen Tendenzen jedes einzelnen Pädagogen in die eine oder die andere Richtung. Doch noch wichtiger und was wir noch einmal unterstreichen wollen, ist folgendes: Obwohl die theoretische Konfrontierung mit diesem Problem und die theoretischen Tendenzen die Lehrer beeinflussen, sind sie trotzdem weit entfernt von der Wirklichkeit, die das ganze Problem in der Praxis vorzeigt. Auf diesen ungeheueren Unterschied zwischen Theorie und Praxis werden wir im zweiten Teil dieser Arbeit eingehen. Bevor wir aber die Gesichtspunkte des zweiten Teiles in Bezug auf das Problem der Autorität und der Freiheit aus der Nähe betrachten, dürfen wir nicht vergessen, das zu erwähnen, was zu einem bestimmten Grad das Klima der Pädagogik im allgemeinen, im Hinblick auf das Verhältnis zwischen den beiden zu untersuchenden Ansichten, wie auch das Klima des griechischen pädagogischen Denkens bestimmt, die Meinung Eduard Sprangers nämlich, auf die sich die griechischen Pädagogen berufen: "Wer den Zögling ganz frei läßt, erzieht ihn nicht mehr. Wer ihn restlos bindet, erzieht ihn auch nicht mehr". [41] Liegt vielleicht die Lösung in jedem Fall auf dem Mittelweg?

---

40) L. Froese, Erziehung und Bildung, in: Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, Hrsg. H. Rörs, Frankfurt a.M. 1964, S. 272.

41) E. Spranger, Pädagogische Perspektiven, Heidelberg $^{3}$1955, S. 113.

# ZWEITER TEIL

## AUTORITÄT UND FREIHEIT IN BEZUG AUF DIE SCHULE, DEN LEHRER, DEN SCHÜLER

## ERSTES KAPITEL

## DIE SCHULE

Im zweiten Teil unserer Arbeit werden wir uns, wie wir schon vorher angekündigt haben, darum bemühen, das Problem der Autorität und der Freiheit in seinen konkreten Formen und Fragen, mit denen es täglich konfrontiert wird, zu untersuchen und zwar in Bezug auf die Schule als konkrete Institution, als Organismus mit einem ganz besonderen Charakter und einer ganz bestimmten Rolle, in Bezug auch auf den Lehrer als Träger des Geistes der Erziehung und auch in Bezug auf den Schüler als den von allen Schwankungen und Konsequenzen des ganzen Problems der Autorität und der Freiheit Betroffenen.

### I. Die alte Atmosphäre und die inneren Einflüsse

Die Untersuchung der zeitgenössischen Atmosphäre in Bezug auf das Thema Autorität und Freiheit im Hinblick auf die griechische Volksschule setzt die Darstellung der Gründe voraus, die das herrschende Klima beeinflussen und zu dessen Gestaltung beitragen. Es läßt sich leicht feststellen, daß die autoritäre Atmosphäre das charakteristische Element ist, das auch heute noch, trotz der bestehenden Ausnahmen, die die allgemeine Klimatik nicht verändern können, herrscht. Wir wollen uns nun denjenigen Elementen, die zu dem Bestehen dieses Geistes beitragen, nähern.

Schon in der Einführung unserer Arbeit haben wir uns auf das allgemeine Klima bezogen, das die Struktur der neugriechischen Gesellschaft charakterisiert. In diesem Paragraphen wollen wir einige Punkte betrachten, die das Vorhandensein der Autorität unmittelbar ermöglichen, worauf wir uns oben bezogen haben. Im allgemeinen können wir sagen, daß die alte Atmosphäre weiter herrscht, sowie auch verschiedene andere innere Einflüsse. Welches sind aber diese inneren Einflüsse? Ihnen werden wir uns nun zuwenden.

a) Die Gesellschaft und der Zwang

Die Struktur jeder Gesellschaft ist mit verschiedenen Formen von Zwang verbunden. Man kann annehmen, daß die Natur der Gesellschaft an sich einen Grad von Zwang voraussetzt. [1] Eine solche Stellungnahme will den"feindlichen" Charakterzug der Gesellschaft nicht überbetonen, wozu einige zeitgenössische Philosophen [2] und Soziologen neigen, sie will vielmehr das Existieren von Zwang als ein auch bei der freiheitlichsten Form von Gesellschaft [3] bestehendes Element unterstreichen. Im konkreten Fall der neugriechischen Gemeinschaft kommen auf Grund ganz besonderer Umstände Formen von Zwang öfter vor. Für das häufige Auftreten des Zwanges gibt es viele Gründe. Einer dieser Gründe ist der immer stärker hervortretende Individualismus, der den zeitgenössischen Griechen charakterisiert und der auch ein "geschichtliches" Charakteristikum der griechischen Denkweise (der alten und der neuen) ausmacht. S. Kalliaphas formuliert dieses Element folgendermaßen: "... der Charakter des alten Griechen zeichnet sich von jeher durch seinen starken Individualismus aus, der oft dem persönlichen Ehrgeiz und dem eigenen Nutzen den Vorzug gibt." [4] "Neuerdings wird auch das praktische Leben des Griechen in der Gesellschaft und im Staat oft von egoistischen Neigungen bestimmt; sehr oft haben diese Neigungen die ebenfalls vorhandenen schwächeren sozialen und staatlichen Tugenden stark zurückgedrängt". [5] Es ist klar, daß das Eigenartige dieses Elements in allen seinen Äußerungen viele Konsequenzen haben kann, die nicht unbeachtet bleiben dürfen.
Ein zweites Element, das unmittelbar mit dem oben erwähnten Charakteristikum des Griechen verbunden ist, ist eine gewisse Gleichgültigkeit gegenüber der Ordnung. Unter dem Begriff Ordnung verstehen wir jede Art von Ordnung. Die Sicherung der Ordnung liegt natürlich im Interesse jedes Individuums. [6] Nur eine

---

1) Siehe die charakteristische Analyse von Otto Stammer, Politische Soziologie, S. 277 ff, in: Soziologie, (Hrsg.) A. Gehlen und H. Schelsky, Düsseldorf - Köln [7]1968.

2) Vgl. unter anderen J. P. Sartre, L'Être et le Néant, Paris 1943

3) Vgl. das Kapitel von Otto Stammer, a. a. O. Demokratie als Herrschaftssystem, wo auch sehr treffende Thesen aufgestellt werden.

4) S. Kalliaphas, Analekten, Band 1, Athen 1965, S. 9. Mehr über die Gründe und die Wurzeln des Individualismus des Griechen siehe J. Papalekas, Zur Problematik der griechischen Sozialstruktur, in: Griechische Entwicklungsprobleme, (Hrsg.) H. J. Seraphim, Köln-Braunsfeld 1962, S. 23.

5) S. Kalliaphas a. a. O., S. 15, vgl. auch J. Xerotyres, Zeitgenössische soziale Probleme, Thessaloniki 1965, S. 8, 15, 16.

6) J. Xerotyres, Themen der Sozialerziehung, Thessaloniki 1964, S. 30.

solche Gesinnung und bewußte Stellungnahme des Individuums gewährleistet die Atmosphäre der Freiheit. Andernfalls bringt die gesetzlich beaufsichtigte Sicherstellung der Ordnung Druck und Gewalt mit sich. Die Mitarbeit des Individuums an der Aufrechterhaltung der Ordnung und in der Befolgung des Gesetzes verringert die Notwendigkeit der Ausübung von Zwang von Seiten der Behörden. Darf man annehmen, daß die in Griechenland bestehende gewisse Gleichgültigkeit gegenüber der Ordnung ein Mangel an sozialer Erziehung und sozialem Verhalten ist? Wenn dies der Fall ist, dann wird das Gesetz das unerläßliche Element für die Gewährleistung der Ordnung.

Diese Punkte - der Individualismus, die gewisse Gleichgültigkeit gegenüber der Ordnung, sowie auch der von vielen angenommene Mangel an "sozialer Erziehung", [7] die die Intervention der Behörde durch nicht gerade freiheitliche Mittel zur Folge haben, beeinflussen und bestimmen die Atmosphäre der Volksschule unmittelbar.

Wir wollen betonen, daß alle diese Gegebenheiten, die die Charakteristika der griechischen Mentalität ausmachen, mit einer großen Zahl von anderen äußeren Faktoren verbunden sind, die leider eine Verstärkung des Zwangs als Mittel und Funktionsart des staatlichen und sozialen Systems notwendig machen. Bei diesen äußeren Faktoren wollen wir uns auf folgende beziehen. Die Industrialisierung des Landes ist gering; deshalb ist Griechenland noch ein Agrarland. Auf Grund dieser Situation ist es klar, daß trotz des sich ständig verbessernden Lebensstandards [8] die wirtschaftlichen Schwierigkeiten ein beachtliches Problem darstellen und zu vielerlei Antagonismen führen. [9] "Unser Staat ... gleicht ... einem Schlachtfeld von polemisierenden individuellen Nutzen." [10]

Diese Gegebenheiten formen die Struktur des griechischen Staates und diese wiederum wirkt auf verschiedenerlei Weise. Mit anderen Worten, die große Zahl der inneren sozialen und wirtschaftlichen Schwierigkeiten verstärkt auch die

---

7) Ebd.

8) Im Jahr 1967 war das Pro-Kopf-Einkommen 702 $. Vgl. Bundesstelle für Außenhandelsinformation, Investitionen in Griechenland, Köln 1970, S. 3. Siehe auch die Tabelle auf Seite 120

Vgl. ferner das Statistische Jahrbuch von Griechenland für 1970 des Nationalen Statistikdienstes Griechenlands, S. 352, Tabelle 15, wonach das jährliche Pro-Kopf-Einkommen in US-Dollars betrug:

| 1964 | 1965 | 1966 | 1967 | 1968 |
|---|---|---|---|---|
| 620 | 690 | 760 | 810 | 860 |

9) Vgl. K. H. Pfeffer, J. Schaafhausen, Griechenland - Grenzen wirtschaftlicher Hilfe für den Entwicklungserfolg, Hamburg 1959, S. 92 ff.

10) J. Xerotyres, a.a.O., S. 22.

staatlichen Schwierigkeiten und stellt das gegenwärtige Griechenland vor eine dreifache Problematik: eine soziale, wirtschaftliche und politische. In Bezug auf diese letzte Seite der Problematik trifft das, was ein zeitgenössischer Politiker Griechenlands, S. Markezines, in seinem vierbändigen Werk "Politische Geschichte des neuen Griechenlands von 1828 - 1964" schreibt, die Wahrheit. Unter Bezugnahme auf das unruhige und unbeständige politische Leben des Landes, charakterisiert er die letzten Perioden als Perioden "nationaler Spannungen", [11] "innerer Streitigkeiten der Parteien", [12] "kurzlebiger Regierungen", [13] als eine Zeit des "Uneinvernehmens der Parteien" [14] und der "politischen Abenteuer". Das alles trifft auf ein Land zu, das dauernd vor regierungspolitische Kapitulationen gestellt wird, was sehr leicht der häufigen Anwendung von unfreiheitlichen Mitteln und demzufolge der Ausübung von Zwang einen großen Raum und eine gute Gelegenheit bieten kann.

Wenn man das Thema der Autorität und der Freiheit im Hinblick auf die griechische Volksschule betrachtet, kann man leicht zu dem Schluß kommen, daß sich in einer Atmosphäre, in der der Zwang nicht selten ein Mittel zur Durchsetzung sozialen Verhaltens und sozialer Ordnung wird, in der er zu einer Notwendigkeit für die Lösung von Problemen wird, die sich aus der inneren Struktur und den Voraussetzungen des Landes ergeben, Konsequenzen vorzeigen lassen, die Folgen haben nicht nur für das konkrete Individuum, sondern in verstärktem Maße für die verschiedenen Institutionen und natürlicherweise für die unserer Meinung nach empfindlichere - die Erziehung -, die direkt und indirekt die Einwirkungen und Einflüsse der staatlichen und sozialen Atmosphäre aufnimmt und verschiedenartig ausdrückt.

Dieser vielfältige Druck auf die Schule äußert sich auf verschiedene Weise: zum einen durch die Lehrkräfte selbst, zum anderen durch den Geist, der die Schule bestimmt und durch die Anordnungen seitens der Schulbehörde. Kurzum, es ist undenkbar, daß die Gesellschaft die Schule nicht beeinflußt, was sich an alltäglichen Beispielen aus der Schule nur allzu leicht beweisen läßt.

b) Kirche und Schule

Schon im ersten Teil der Arbeit haben wir die enge Beziehung zwischen der Kirche und der Schule in Griechenland betont. Da es die Aufgabe der Kirche ist, ei-

---

11) S. Markezines, Politische Geschichte Neugriechenlands, Band 4, Athen 1968, S. 326.

12) Ebd. S. 325.

13) Ebd. S. 327.

14) Ebd. S. 326.

ne direkte Verbindung mit der Schule herzustellen und den Umgang mit ihr zu pflegen, gilt die griechische Orthodoxie aus geschichtlichen und traditionellen Gründen als Nährmutter und geistige Führerin - sehr oft die einzige - des griechischen Erziehungswesens im allgemeinen. Jegliche Differenzierung in der Art der Betreuung macht sich sofort in der Gemeinde der Gläubigen bemerkbar und demzufolge auch, wie eben erwähnt wurde, in der Erziehung, die der wachsenden Führung der Kirche anvertraut ist.

In Bezug auf das hier behandelte Problem wird die Unmittelbarkeit der Konsequenzen der kirchlichen Autorität auf die Volksschule deutlich und wir brauchen uns dabei nicht länger aufzuhalten, weil wir im ersten Teil der Arbeit schon über den Konservativismus der orthodoxen Kirche gesprochen haben. Es ist außerdem bekannt, daß die Kirche wie jede andere Institution autoritären Charakter hat, [15] daß auch ihre Vertreter, der Klerus, innerhalb des sozialen Ganzen, einen eigenen Typ von Autorität ausbilden. [16] Diese bestehende Unmittelbarkeit der Beziehungen zwischen der Kirche - d. h. dem Klerus - und der Schule, die wir schon aufgezeigt haben, macht klar, wie leicht die Übertragung des die Kirche kennzeichnenden Klimas, im vorliegenden Fall des Klimas der Autorität - das Ausmaß ist in diesem konkreten Fall gleichgültig - auf die Schule ist.

Doch welche konkreten Punkte sind es, die diese Beeinflussung der griechischen Schule und besonders der Volksschule durch die Kirche verdeutlichen? Vielleicht können einige Beispiele zu einem besseren Verständnis des herrschenden Geistes beitragen.

Die Katechese ist eine der Hauptaufgaben der Kirche, und die Mitarbeit des Pfarrers und des Volksschullehrers dabei ist unmittelbar. [17] Wir müssen dazu anmerken, daß in der griechischen Volksschule der Lehrer auch Religionslehre unterrichtet.

Das wäre nichts besonderes, wenn sich daraus nicht wesentliche Konsequenzen, nicht allein für die religiöse Erziehung, sondern auch für die allgemeine Verhaltensweise der Schüler einer Schule ergäben. Die Verbote der Kirche zum Beispiel hinsichtlich öffentlicher Veranstaltungen, Lektüre und auch Mode, um nur einige zu erwähnen, gelten als "Regeln" in der Schule und müssen von den Schülern eingehalten werden, ganz gleich, ob diese Verbote oder "Regeln" mit einer Erziehung zur Freiheit übereinstimmen oder nicht. Allein die Tatsache, daß die Kirche Verbote und "Regeln" aufstellt, die von der Schule direkt oder indirekt

---

15) Vgl. R. König, Institution, in: Soziologie (Fischer), (Hrsg.) R. König, Frankfurt/M 1967, S. 146.

16) D. Savramis, Die soziale Stellung des Priesters in Griechenland, Leiden 1968 (Habilitationsschrift), S. 1.

17) Oft gibt in Griechenland der gleiche Lehrer in der Volksschule Religionsunterricht und in der Kirche katechetischen Unterricht.

eingehalten werden müssen, zeigt, inwieweit die Autorität der Kirche die Schule beeinflußt.

Daneben gibt es für die Kinder der Volksschule und des Gymnasiums auch noch die kirchliche Sonntagsschule. Im allgemeinen ist die Teilnahme an diesen Sonntagsschulen nicht Pflicht. Jedoch das Aufstellen von Anwesenheitslisten und die enge Zusammenarbeit des Pfarrers und des Lehrers hinsichtlich des Besuches der Kinder werden nicht selten zu Formen, wenn keines direkten, so doch eines indirekten Zwanges. Selbst wenn man keine Einwände gegen die Bedeutung eines Ansporns in der religiösen Erziehung hat, kann man trotzdem sehen, daß der Schüler das eine Mal aufgrund des Lehrers, das andere Mal aufgrund des Katecheten, der zugleich Pfarrer oder Lehrer ist, wenn auch keinen Zwang, so doch die Pflicht verspürt, den katechetischen Unterricht zu besuchen.

Ein anderes charakteristisches Beispiel, das viel zu dem Verständnis der Wirkung des autoritären Klimas der Kirche auf die Schule beiträgt, ist der herkömmliche und obligatorische Gottesdienstbesuch, der sich nicht nur auf den Schüler, sondern auch auf den Lehrer bezieht. [18]

Hier müssen wir noch die verschiedenen Schülerorganisationen erwähnen, die die Kirche speziell für Schüler eingerichtet hat und in denen die Denkweise der Kirche vorherrscht und Schüler und Schule direkt beeinflußt.

Diese Beispiele sind charakteristische Zeichen für die Unmittelbarkeit der Beeinflussung der Volksschule durch die Kirche und zeigen diejenigen Punkte auf, auf die die Kirche besonders achten muß, und die sich auf die persönliche Freiheit der Gläubigen beziehen, auf den wünschenswerten Respekt vor der Eigenartigkeit jeder Person und den diakritischen Willen zum Predigen des Evangeliums. Der mögliche Einwand, im vorliegenden Fall hätten wir es mit Kindern der Volksschule zu tun, beseitigt nicht die Verantwortung der kirchlichen Hierarchie und des Klerus im allgemeinen; das autoritäre Klima, mag es sich als traditionelle Erbschaft (orthodoxe Kirche) oder als ex cathedra Gerichtsbarkeit (Römische Kirche) zeigen, schafft das alltägliche eigenartige Verhältnis der Kirche zu den Gläubigen und der Gesellschaft. Es ist wahr, daß die Kirche nicht Zwang oder ihre bedingungslose Durchsetzung beabsichtigt, aber so wie sie in all ihrem Wirken innerhalb der Gesellschaft oft, und nicht nur durch ihre Feinde, aus übermä-

---

18) Charakteristisch dafür ist, was J. Kitsaras (Ministerialrat für Erziehung) schreibt: "Das Gesetz des Staates bestimmt, daß die Schüler mit dem Lehrer jeden Sonntag den Gottesdienst besuchen müssen. Dieses Gesetz ist sicher gut, jedoch sollte der Gottesdienstbesuch nicht ein Zwang sein, sondern ein freiwilliges Wollen von Lehrer und Zögling." (Zur Wiedergeburt der griechischen Paideia. Die dringlichsten Unterrichtsfragen in der Gegenwart (Diss.), Zürich 1957, S. 82).

ßigem Eifer und Sorge um das Predigen des Evangeliums nicht nur Fehler macht, sondern manchmal auch ihren autoritäten Charakter zuungunsten ihrer anderen Prinzipien ausübt, wie F. Förster [19] richtig bemerkt, was auch in ihrem Verhältnis zur Schule passiert. Das schlimmste in diesem konkreten Fall ist die Tatsache, daß die autoritäre Atmosphäre wegen der engen Verbundenheit der Kirche mit der Volksschule und der Erziehung im allgemeinen das Klima der Schule beeinflußt, sowohl im Bereich der Prinzipien, die im Erziehungswesen dominieren, als auch in Bezug auf die Methoden. Mit anderen Worten, die zeitgenössische griechische Volksschule untersteht nicht nur dem Zwang als Äußerung der Gesellschaft, innerhalb deren sie atmet und lebt und deren organisches Mitglied sie ist, sondern auch dem autoritären Charakter der Kirche, [20] mit der sie direkt zusammenarbeitet.

c) Die Familie und die partriarchalische Disziplin

Obwohl man von allen Seiten hört, daß die Familie eine Krise durchmacht, kann man doch feststellen, daß ihre herkömmliche Struktur bis heute ziemlich unberührt blieb. Ist es nicht paradox, daß man noch heute in einem nicht unbeachtlichen Prozentsatz der Familien in Europa von Autorität spricht. [21] Das soll natürlich nicht heißen, daß die Struktur der Familie nicht bedeutende Schritte gemacht hat, die ihren Mitgliedern einen wesentlichen Grad von Freiheit und Unabhängigkeit gewährleisten; trotzdem ist sie weit davon entfernt, das Element der Autorität zu entbehren, wenn auch diese Autorität durch neue Charakteristika und Prinzipien bestimmt wird. In Ländern, wo die Tradition und die sozialen Gesetze allgemein weniger erschüttert sind, macht die Familie nicht nur einen Kern von erstrangiger Bedeutung für die Gesellschaft [22] aus, sondern ist ein vorzügliches Zentrum der Einigkeit, dazu aber ein Ort, wo das Klima der Autorität spürbar wird. Man kann von einer patriarchalischen Atmosphäre sprechen, deren Charakteristikum die Disziplin bleibt. Wir können sa-

---

19) F. Förster, Autorität und Freiheit, Betrachtungen zum Kulturproblem der Kirche, München 1923, S. 152.

20) Vgl. auch P. Xochellis, Das moderne griechische Elementarschulwesen, München 1960, S. 102.

21) Siehe, was G. Lüschen und R. König in ihrem Buch "Jugend in der Familie" (München 1965, S. 11) besonders über die Autorität in der deutschen Familie schreiben.

22) Vgl. P. Korontzes, Erzieherische Gemeinschaften, Athen 1961, S. 46 - 62.

gen, daß genau dies das charakteristische Klima der griechischen Familie [23] nicht nur auf dem Land, sondern sehr häufig auch in größeren Städten ist. Welche Merkmale hat aber dieses autoritäre Klima vorzuweisen, das trotz der Differenzierungen bis heute noch vorherrscht?

Als erstrangiges Merkmal könnte man die dominierende Rolle der Eltern, besonders des Vaters nicht nur als des Oberhauptes der Familie, sondern - und dies ist das wesentlichste - als des Interpreten ihres Willens erwähnen. Von diesem Gesichtspunkt aus wird auch das Verhältnis unter den Familienmitgliedern verständlicher. Der Vater, oft als Herr und Despot der Familie, äußert seine Absicht über die Zukunft aller Familienmitglieder. Konkreter gesprochen, er entscheidet in der Berufswahl der Kinder, [24] er bestimmt oder beeinflußt zumindest die Verheiratung der Kinder, besonders der weiblichen - eine Tatsache, die nicht nur ein Kennzeichen der griechischen Familie ausmacht. [25] Es ist keine Übertreibung zu sagen, daß in vielen Fällen der Vater über die allgemeinen Zukunftsaussichten der Mitglieder der Familie entscheidet.

Wo aber liegen die Gründe für diese Abhängigkeit der Kinder von den Eltern und besonders vom Vater?

Außer den psychologischen Gründen, die sich als sentimentale Bindung äußern, [26] müssen auch wirtschaftliche Gründe erwähnt werden, d. h. Gründe, die die finanzielle Struktur der griechischen Familie bestimmen. Anders gesagt, die griechische Wirklichkeit vereitelt den jungen Gliedern der griechischen Familie eine frühe Verselbständigung, die immer durch finanzielle Unabhängigkeit und Autarkie gefördert wird und diese beschleunigt. Die griechische Wirklichkeit gibt den Kindern auch nicht die Möglichkeit einer schnellen Verheiratung, aus den gleichen oben erwähnten Gründen. Obwohl die finanziellen Gründe nicht das A und O der Abhängigkeit der Kinder von der Familie ausmachen, bilden sie trotzdem einen wesentlichen Faktor bei der Verzögerung der Verselbständigung und Autarkie der Kinder. Neben den wirtschaftlichen Gründen sollen noch eigentlich soziale Gründe erwähnt werden, die eine Situation, die schon einmal dagewesen ist, verewigen; d. h. traditionelle Gründe. Darunter verstehen wir das ge-

---

23) A. Aspiotes, Das Kind und die Familie, Athen 1959, S. 43. Vgl. G. Zompanakis, Probleme unserer Landschule, Athen 1955, S. 48.

24) Vgl. J. Kitsaras, a. a. O., S. 64, vgl. auch A. Aspiotes, a. a. O. Über die Problematik dieses Themas in einem allgemeinen Raum siehe das interessante Buch: Studien über Autorität und Familie, (Hrsg.) M. Horkheimer, Bd. 1 - 4, Paris 1936.

25) Vgl. M. Horkheimer, a. a. O., Band 1, S. 73.

26) Vgl. H. Schumacher, Das neue Hellas, S. 202, zitiert nach J. Kitsaras a. a. O., S. 65.

meinsame Leben, besonders auf dem Land, als Merkmal der Tugendhaftigkeit und als Zeichen einer "guten Familie".
Nach den psychologischen, wirtschaftlichen und sozialen Gründen dürfen wir nicht vergessen, auch die Gründe zu erwähnen, die vom Recht diktiert werden. Wenn diese Gründe auch die Atmosphäre der Autorität in der Familie nicht rehabilitieren, so tragen sie doch durch die Priorität der Rechte, die den Eltern und besonders dem Vater zugestanden werden [27] dazu bei. Es ist zu erwarten, daß die Tatsache, die durch die kurze Überprüfung der charakteristischen Merkmale der griechischen Familie festgestellt wurde, nämlich, daß die Familie ein Träger autoritären Verhaltens ist, Folgen hat - und sie hat wirklich solche -, die in Zusammenhang mit unserem Problem hinsichtlich der Schule stehen.

Eine familiäre Erziehung zur Abhängigkeit und zur Disziplin, die der Freiheit nur wenig Raum läßt, und die auch nicht selten für das ganze Leben der Familienmitglieder und für deren Perspektiven bestimmend wird, bereitet Menschen vor, denen die Elemente der Autorität vertraut sind; d.h. die Familie wird, um mit M. Horkheimer zu sprechen, eine Schule für autoritäres Verhalten. [28] Wenn man dabei auch bedenkt, daß aus einer solchen Familie,deren Atmosphäre meistens so ist, wie wir sie schon beschrieben haben, auch die Lehrer kommen und ganz allgemein alle, die für die Erziehung verantwortlich sind, sowie auch die Kinder, dann versteht man besser, welche Konsequenzen und Nachwirkungen diese Tatsache für die Schaffung des Klimas der Autorität in der Schule hat. Eine solche familiäre Atmosphäre, die keine Selbständigkeit läßt und auch nicht einmal zu ihrer Entwicklung beiträgt, in der sich der Raum der Selbstbetätigung verkleinert, in der sich auch die Disziplin nicht als Erziehungsmittel, sondern als Zweck hervordrängt und vorherrscht, läßt ganz natürlich solche Elemente wachsen und wuchern, die das genaue Gegenteil von jenen sind, die für das Wachsen und Gedeihen der freien Persönlichkeit notwendig sind. Die Schule wird durch die enge Zusammenarbeit mit dem Zuhause direkt oder indirekt beeinflußt. Mit anderen Worten, die autoritäre Atmosphäre der Familie verbreitet sich, je nachdem mehr oder weniger - man könnte fast sagen notwendigerweise - und beeinflußt die Schule.
Unter den schon erwähnten Gründen und Ursachen, die das autoritäre Klima der griechischen Volksschule beeinflussen, dürfen wir nicht die zu erwähnen vergessen, die mit der wirtschaftlichen Lage Griechenlands zusammenhängen. Zu diesem Punkt kommen wir in dem nun folgenden Abschnitt.

---

27) Michailidis-Nuaros, Familienrecht, 2. Auflage, Athen o.J., S. 86.
28) M. Horkheimer, a.a.O., Band 1, S. 57.

d) Die wirtschaftliche Lage und die realen Probleme der Schule

Daß die wirtschaftliche Lage eines Landes die ganze Struktur des Lebens beeinflussen kann, ist klar. Obwohl wir nicht glauben, daß die wirtschaftliche Lage den absolut ersten Faktor für den Wohlstand eines Landes ausmacht, wie es Vertreter von verschiedenen Tendenzen heute annehmen, hören wir dennoch nicht auf, zu Befürworten, daß die Verkennung dieses wesentlichen Faktors ein großer Fehler wäre. Wie viele und welche Sachgebiete damit zusammenhängen, ist bekannt. Ebenso ist die Rolle, die die wirtschaftliche Lage eines Landes für die Schule und für das ganze Erziehungswesen spielt, offenkundig. Besonders ausgeprägt zeigt sich dieses Problem in Griechenland, und wir müssen von Anfang an darauf hinweisen, daß es verschiedene Konsequenzen auf vielen Gebieten des griechischen Erziehungswesens zeitigt. Obwohl die wirtschaftliche Lage Griechenlands während der letzten Jahre bedeutende Fortschritte aufweisen kann,

(Pro-Kopf-Einkommen in Griechenland [29])

| 1939 | 1952 | 1959 | 1967 |
|---|---|---|---|
| 180 U. S. Dollar | 280 | 350 | 702) |

sind trotzdem die vielfachen Probleme, die die Ökonomie der sogenannten Entwicklungsländer zeigt, noch nicht beseitigt. Genau diese Probleme spielen eine wesentliche Rolle in Bezug auf das Element der Autorität in der Schule. Wir dürfen nicht vergessen zu erwähnen, daß das Problem eines angemessenen Verhältnisses zwischen der Zahl der Schüler und Lehrer mit beachtlichem Erfolg angestrebt wurde, wie die folgende Tabelle zeigt.

Verhältnis Lehrer-Schüler in der griechischen Volksschule [30])

| | 1961-62 | 1962-63 | 1963-64 | 1964-65 | 1965-66 |
|---|---|---|---|---|---|
| Schulen | 9 402 | 9 456 | 9 549 | 9 656 | 9 749 |
| Lehrer | 21 666 | 21 933 | 23 306 | 24 493 | 25 246 |
| Schüler | 843 825 | 846 368 | 844 960 | 894 673 | 902 290 |
| Schüler pro Lehrer | 39 | 38,5 | 36,3 | 36,5 | 35,7 |

29) Vgl. W. Glahe, Wirtschaftsordnung in Entwicklungsländern, in: Griechische Entwicklungsprobleme, (Hrsg.) H. J. Seraphim, Köln-Braunsfeld 1962, S. 31, und D. Delivanis, Griechenlands Wiederaufbau und Stellung in der Weltwirtschaft, in: Zeitschrift für die gesamte Staatswissenschaft, (Hrsg.) F. Böhn, W. Grewe, W. Hoffmann, H. Sauermann, 116. Band, Tübingen 1960, S. 286.

30) Vgl. Nationaler Statistikdienst Griechenlands, Statistik des Schulwesens. Elementare Erziehung, Athen 1968, Tafel XI, S. 12. Neuere statistische Daten waren nicht greifbar.

Welch ein gutes Zeichen dieses günstige Verhältnis Lehrer-Schüler ausmacht, braucht nicht eigens hervorgehoben zu werden. Trotzdem darf man nicht unerwähnt lassen, welche Mühe und welche finanziellen Opfer erforderlich waren, um zu diesem Ergebnis zu gelangen - man muß darauf hinweisen, daß noch vor etwa 20 Jahren nicht weniger als 70 Schüler auf einen Lehrer kamen. Von daher gesehen versteht man, welche Konsequenzen ein solches Mißverhältnis in der Vergangenheit in Bezug auf unser Thema der Autorität hatte. Wenn sich auch das Verhältnis von Lehrer- und Schülerzahl so sehr zum Guten gewendet hat, so bleibt doch noch eine Menge anderer Probleme wie: Schulgebäude, Anschauungsmittel, Turnräume und Turnplätze, wie auch Unterhaltungsräume, um nur einige anzuführen. Wie akut z. B. das Problem der Beschaffung von Schulräumen [31] weiterhin bleibt, kann man daraus ersehen, daß nicht wenige Schulen in ungeeigneten Gebäuden untergebracht sind, in Privathäusern, in Lager- und Speicherräumen usw. Der Mangel an geeigneten Schulgebäuden, Anschauungsmitteln usw. unterstützt natürlich nicht eine gute Durchführung des Unterrichts und auch nicht die Durchführung von Programmen, die die heutige Wirklichkeit verlangt.

Das finanzielle Problem ergibt sich gleicherweise auch auf seiten der Schüler in Bezug auf Lehrmittel [32] und sonstige Schulsachen, und hier wiederum besonders für die Kinder auf dem Lande.
Diese wenigen, aber charakteristischen Probleme finanzieller Natur, welchen sich die griechische Volksschule gegenüber sieht, schaffen eine ungünstige Atmosphäre und, was das schlimmste ist, ein Klima, das Nervosität und Undisziplin hervorbringt, das das Entstehen der Autorität begünstigt. Außerdem bringen diese finanziellen Probleme allgemeine psychologische Gründe mit sich, die einen den pädagogischen Anforderungen entsprechenden Unterricht nicht zustande

---

31) Auf das Problem der Unterbringung der griechischen Volksschule geht der aufschlußreiche Aufsatz "Organisation und Funktion des Schulwesens in Griechenland", hg. Januar 1970, ein, der folgendes erwähnt: "Der Schulgebäudedienst, auf dessen Initiative hin Schulgebäude für Volksschulen und Gymnasien schnell geplant und gebaut werden, wurde reorganisiert. Das betreffende Programm wurde bereits in den Gesamtplan der wirtschaftlichen Entwicklung des Landes aufgenommen und es ist zu hoffen, daß bei einer systematischen Durchführung innerhalb einer bestimmten Zeit eine teilweise Aufhebung des Problems erreicht wird. Für seine völlige Beseitigung ist, auf Grund der großen Versäumnisse in der Vergangenheit, eine längere Zeit vonnöten." Athen 1970, S. 19 (von uns unterstrichen).

32) Seit zwei Jahren werden, was sehr zu begrüßen ist, die Bücher der Grundschule den Schülern gratis gegeben.

kommen lassen und die autoritäre Atmosphäre in der Schule fördern.
Wie die finanziellen Probleme die Atmosphäre der Autorität schaffen können versteht man, wenn man sich auf das Moment der Not bezieht.
Unter dem Druck finanzieller Probleme befindet sich die Schule nicht nur als eine Institution, sondern auch als lebendiger Organismus von Lehrenden - Lernenden - und Eltern. Diese drei Pole stehen in Griechenland oft unter dem Druck von alltäglichen finanziellen Schwierigkeiten und Nöten, seien es die nicht vorhandenen Geldmittel zum Kauf von Schulbedarf, sei es die nicht ausreichende Ernährung. [33] Diese Umstände lassen die Schwierigkeiten für die Entfaltung eines freiheitlichen Klimas klar erkennen.

e) Die Konflikte und die innere Dialektik

Zu dem Bestehen der autoritären Atmosphäre in der griechischen Volksschule tragen sowohl verschiedenartige Konflikte, wie auch ihre innere Dialektik, durch die sie charakterisiert wird, bei. Die Volksschule als Organismus beruht auf Regeln und Prinzipien der inneren Verwaltung. Von der Art der Verwaltung hängt das Funktionieren der Schule ab und ganz allgemein der Geist, der in einer Schule herrscht. Dieser Geist wiederum spielt eine wichtige Rolle im Hinblick auf die Autorität und die Freiheit. In einer Schule, an der die Verwaltung streng gehandhabt wird, entsteht Autorität, die negative Konsequenzen für das ganze Erziehungsgeschehen mit sich bringt. Obwohl die Ausübung der Verwaltung den erzieherischen Zielen der Schule dienen sollte, wird sie oft zu einem Anlaß von dauernden Streitigkeiten und Reibungen. Eine Menge anderer Gründe, die sich auf die Lehrerschaft bezieht und als psychologisch charakterisiert werden kann, da sie die Persönlichkeit und die seelische Struktur der Lehrkräfte betrifft, vergrößert die Konflikte. [34]
Persönlicher Egoismus, Ehrgeiz, Individualismus und ähnliche Einstellungen tragen nicht zur Entspannung der mit Konflikt geladenen Atmosphäre der Schule bei, sondern machen sie noch gespannter.
Neben den psychologischen Gründen tragen politische und ideologische Verschiedenheiten bei zu Disharmonie und den alltäglichen Zusammenstößen. Außerdem ist allen Lehrern wohl bekannt, welche Konsequenzen die Leitungsunfähigkeit des Schulleiters, der boshafte Charakter eines Kollegen oder auch die ideologische Stellungnahme oder die egoistische Haltung eines oder mehrerer Lehrer für

33) Aus persönlicher Erfahrung weiß ich, daß eine Zahl von Kindern, besonders der griechischen Dörfer im Bergland, ohne Pausebrot auskommen muß.
34) Vgl. Enthusiasmus, Fanatismus, Spaltung, in: Griechisch-christliche Erziehung, Dezember 1965, Heft 151, Jg. 18, S. 258.

die ganze Atmosphäre der Volksschule haben kann. Ich erwähne nur ein Beispiel, um das Klima der Konflikte als Grund für die Schaffung und Entwicklung der Autorität in der Schule klarer werden zu lassen. Der Streit um die Zuteilung der Klassen ist durchaus kein seltenes Phänomen in der Wirklichkeit der griechischen Volksschule. 35)

Aus welchen Gründen sich auch diese Streitigkeiten und Antagonismen ergeben, die Folge ist eine Abkühlung der Beziehungen zwischen zwei oder mehreren Lehrern, Mitgliedern der Lehrerschaft einer Schule, und möglicherweise die Entwicklung einer antagonistischen Atmosphäre zwischen den Klassen, die nicht auf einer gesunden Basis beruht, sondern als ein Bestreben nach Sich-Hervortun und Auszeichnung. Wenn unter normalen Umständen dieses Bestreben ohne Erfolg bleibt, weil der Lehrer nicht fähig ist, die Klasse besonders zu fördern oder aus verschiedenen anderen Gründen, so kommt es dahin, daß ein Gelingen um jeden Preis verlangt wird; weil es aber so nicht realisiert werden kann, muß notwendigerweise zu dem Mittel der Autorität gegriffen werden. Die von verwaltungsmäßigen, psychologischen, ideologischen und anderen Gründen herrührenden Konflikte in der griechischen Volksschule schaffen ein unharmonisches Milieu, das zur Verminderung der Zusammenarbeit und zur Entwicklung einer unfriedlichen Atmosphäre beiträgt. Es bringt Umstände mit sich, die dem psychosomatischen Verhalten der Lehrenden und Lernenden schaden. Aus einem solchen Schulklima resultieren erzieherische Mittel, wie z.B. Strafe, Tadel, Geschrei, Drohungen und nicht selten Prügel, die als autoritär charakterisiert werden müssen. Die Freiheit, die zu ihrer Entwicklung die Zusammenarbeit des geistigen und psychischen Friedens und Gleichgewichtes voraussetzt, ist inmitten von dauernden Konflikten, Gegensätzen und Mißstimmungen abwesend und räumt ihren Platz der Autorität ein. 36)

Wir dürfen auch andere Formen von Konflikten nicht übersehen, die die griechische Volksschule zeigt, und die sich nicht auf ihr "inneres Funktionieren" beziehen, sondern auf ihre Beziehungen zu anderen Institutionen. Die griechische Wirklichkeit zeichnet sich nicht immer durch bewunderungswürdige Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Behörden und Institutionen aus. Die Volksschule hat oft Differenzen mit den vorgesetzten Behörden, auch mit solchen, wo eine enge Zusammenarbeit unumgänglich ist (mit Stadt-, Bezirks- und Kirchenbehör-

35) J. Dukas, Die Aufteilung der Klassen unter den Lehrern in den vielklassigen Volksschulen, in: Griechisch-christliche Erziehung, April 1967, Heft 164, Jg. 20, S. 123 ff.

36) Vgl. dazu H. Meng, "Zauberdroge" Frieden - Psychologische Voraussetzungen des Friedens und der Freiheit, in: M. Busch, G. Edel, Erziehung zur Freiheit durch Freiheitsentzug, Internationale Probleme des Strafvollzugs, Darmstadt 1969, S. 41-45.

den, mit den Behörden anderer Schultypen, usw.). Mühelos lassen sich solche Konfliktfälle der griechischen Volksschule mit den oben erwähnten Behörden anführen.

Was uns interessiert, ist das Resultat dieser Konflikte, weil es sich direkt mit unserer Thematik berührt. Als Resultat können wir an dieser Stelle wiederholen, was wir vorher schon erwähnt haben: unfriedliches Milieu, Disharmonie, mit einem Wort, keine Konzentration auf die vielseitigen erzieherischen Ziele und auf die eigentlichen Aufgaben der Schule.

Es ist nicht nötig zu wiederholen, wie diese Umstände ein autoritäres Klima schaffen. Wir wollen nur unterstreichen, daß sie oft das Vorkommen der Autorität nicht direkt zur Folge haben, sondern indirekt. [37]

Ein anderes Element, das unserer Meinung nach zur Entwicklung der Autorität in der griechischen Volksschule beiträgt, ist die ihr eigene Natur, das, was wir innere Dialektik nennen. Wie soll man diese innere Dialektik verstehen in Bezug auf das Vorkommen der Autorität? [38]

Wir sind der Meinung, daß ihre Struktur als erzieherische Institution keinen großen Freiheitsraum voraussetzt, der die Gefahr der Anarchie, der Willkür, der Immunität, der Unbeschwertheit und des Extemporierens in sich hat, sondern eine begrenzte und begrenzende Freiheit, die, wenn sie auf die gewünschte Weise nicht zustande kommt - aufgrund der Unfähigkeit des Lehrers, der ungenügenden Voraussetzungen, usw. - sich auf die Autorität beruft und diese anwendet. Mit anderen Worten: Die Volksschule als Erziehungsraum lebt dauernd innerhalb des dialektischen Klimas Freiheit-Autorität. Dieses Klima äußert sich, wie wir schon erwähnt haben, als Grenzbestimmung. Sind es aber nicht die Grenzen, die immer Probleme schaffen? Anders gesagt, wie weit kann die Freiheit reichen und wie weit die Autorität? Leider aber gelangt die innere Dialektik der Volksschule im griechischen Bereich meistens zu einer einseitigen Lösung, einer Lösung, die der Autorität den Platz einräumt.

---

37) Man kann sich vorstellen, was für ein autoritäres Klima eine Anordnung oder ein Rundschreiben eines Schulrats oder eines Ministers schaffen kann.

38) Zu diesem Punkt der Antinomie, die nicht bloß die Schule, sondern das Erziehungswesen im allgemeinen zeigt, siehe die interessante Stellungnahme von K. Tsatsos, die in etwa auch auf den vorherrschenden Geist, in Bezug auf das zur Untersuchung stehende Thema, in allen Aspekten seiner Problematik eingeht. K. Tsatsos, Griechisches Vorgehen, Politischer Essay, Athen 1953, S. 162 f.

## II. Der neue Geist und die äußeren Einflüsse

### a) Die ersten Freiheiten

1. Wir glauben, daß die Faktoren, die zur Entwicklung der Autorität beitragen, im vorigen Abschnitt genügend klar hervorgehoben wurden. In jenem Abschnitt wollten wir das in der griechischen Volksschule herrschende Klima nicht schwächer erscheinen lassen, sondern nur die in Wirklichkeit bedeutenden Bemühungen, die von Zeit zu Zeit bis heute zustande gebracht wurden und noch werden, hervorheben. Die ersten Freiheiten, auf die wir uns beziehen, sind nichts anderes als die Bemühungen zugunsten der Freiheit um eine Änderung der vorherrschenden Atmosphäre; diese Freiheiten wurden in Griechenland nicht durch Reformen errungen, sondern durch die Initiative von Personen, die begeistert waren und die andere begeistern konnten, d. h. Personen, die das Klima der Freiheit aufbauten und belebten.
Wenn auch diese Initiativen in der griechischen Volksschule nicht immer kühn genannt werden können, so waren sie doch vorhanden und sind es noch. Wir können sie unter folgende Punkte zusammenfassen: Neuerungen a) in Bezug auf die Methoden und das Lehrmaterial, b) in den Prinzipien und im Alltag der Schule, c) in der Organisation und Verwaltung der Schule, d) in den Zwecken und Perspektiven. [39]
Es sind nicht nur die individuellen Initiativen, die sich darum bemühen, die Neuheiten und neuen Elemente der oben erwähnten Gesichtspunkte in das Klima der Freiheit einzuführen, sondern auch die sogenannten "Versuchs- und Musterschulen", die in enger Verbindung mit den griechischen Universitäten und auch mit den pädagogischen Hochschulen stehen und die tatsächlich mit allen möglichen Mitteln und Systemen danach streben, den vorherrschenden Geist zu brechen, neue Methoden und didaktische Prinzipien einzuführen und außerdem, um einer besseren Erziehung willen, das Klima der Freiheit sich ausbreiten zu lassen.

Verfolgen wir aber nun aus der Nähe, wie diese Bemühungen realisiert werden und wie weit sie reichen.
Die Schulen, die in Griechenland "moderne" Initiativen - die zumindest in Griechenland als solche charakterisiert werden - aufnehmen, sind wenige. Es gibt zwei Versuchsschulen der Universitäten, und die pädagogischen Hochschulen un-

---

39) Vgl. D. Magos, Die Unterschiede zwischen neuer und alter Schule, Athen (Das Vorwort steht unter dem Datum: März 1935).

terhalten 32 sogenannte "Musterschulen". [40] Man sieht, wie gering [41] diese Bemühungen innerhalb der gesamten Zahl von 10954 [42] Volksschulen sind, während alle äußeren Faktoren in der griechischen Volksschule ein der Freiheit gerade entgegengesetztes Klima begünstigen.

Aber welche konkreten Initiativen werden für das Wachsen des Klimas der Freiheit unternommen? Weiter oben haben wir über die von Zeit zu Zeit eingeführten Neuerungen in Bezug auf die Methoden und das Lehrmaterial gesprochen. Welches sind diese Neuerungen? In Bezug auf die Methodik müssen wir die Anwendung der Unterrichtsmethoden erwähnen, die zu den zeitgenössischen gerechnet werden (Gesamtunterricht, ganzheitlicher Unterricht, Gelegenheitsunterricht, Gruppenschularbeit) und demnach zu den aktuellen, die besonders in den anderen europäischen Ländern [43] angewandt werden.

In Bezug auf das Lehrmaterial ist die Problematik - und dies muß besonders betont werden - permanent. Es sind Neuerungsbestrebungen im Gange, Hilfsbücher im Hinblick auf deren Inhalt, Methodologie und wissenschaftliche Genauigkeit zu überarbeiten und auch nicht nur auf die entsprechende intellektuelle Fähigkeit, sondern auch auf konkrete Perspektiven in Bezug auf die angestrebten Ziele und Zwecke. Obwohl offizielle Änderungen des Lehrplans vorgenommen wurden, sind diese nicht allzu bedeutend; nur in den Versuchsschulen und in deren Bemühungen, auf die wir uns beziehen, nimmt die Änderung fortgeschrittene Formen an und zeigt tatsächlich erneuernde Tendenzen. (Zunehmende Verlebendigung und Beschleunigung z.B. des Rechnen-, Grammatikunterrichtes und auch in anderen Fächern; Verschiebung oder Aufgabe von Lehreinheiten in verschiedenen Fächern im Falle, wo dies unerläßlich scheint, usw.).

---

40) Vgl. Nationaler Statistikdienst Griechenlands, Statistik des Schulwesens, Elementare Erziehung, Athen 1968, S. 7.

41) Unter diesen wenigen Bestrebungen müssen wir auch das Bemühen einiger Schulräte zur Errichtung von Musterschulen mit einem progressiven Geist und neueren Erziehungsformen erwähnen.

42) Vgl. Nationaler Statistikdienst Griechenlands, a.a.O., S. 12:

| Schuljahr 1965/66 | |
|---|---|
| staatliche Volksschule | 9.749 |
| private Tagesvolksschule | 663 |
| staatliche Abendvolksschule | 483 |
| private Abendvolksschule | 59 |
| | 10.954 |

43) Die griechische Volksschule wird unmittelbar beeinflußt von der französisch-schweizerischen Erziehung und von den Schulsystemen der französischsprachigen Länder (Frankreich, französischsprachige Schweiz).

Die Neuerungen in Bezug auf die Prinzipien und den pädagogischen Betrieb der Schule bestehen im folgenden: Die Versuchsschulen usw., auf die wir uns berufen, werden nicht nur von konkreten Arbeitsprinzipien bestimmt, sondern auch von dem dauernden Bemühen um eine Erneuerung dieser Prinzipien. (Das Prinzip der Entwicklungstreue, der Sachgemäßheit, der Lebensnähe und Anschaulichkeit, der Heimat, das Prinzip des Interesses und der Spontaneität, das Prinzip der Ganzheit, der Eigentätigkeit, der geistigen Selbsttätigkeit, der Handbetätigung usw.).

In Bezug auf das Funktionieren der Schule bemüht man sich nicht um einen Apparat von Regeln und starren Formen, sondern um Elastizität, die den Schüler der Volksschule in einem Klima der Freiheit leben läßt, weitab von Zwang, Unterdrückung und Drohungen.

In Bezug auf die Organisierung und die Verwaltung der Schule läßt sich eine umfassende Mitarbeit des Lehrpersonals auf allen Sektoren feststellen, die sich mit der konkreteren und gut bearbeiteten Programmgestaltung des Schullebens und der Schultätigkeit, einer geringeren Zentralisierung des Verwaltungssystems und besonders einer wesentlichen Verminderung, wenn nicht dem völligen Verschwinden des autoritären Verwaltungssystems befaßt. Es zeigt sich auch ein engeres Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler und eine erfolgreichere Teilnahme der Schüler besonders an der Organisation des Schullebens und der Schulverwaltung (partielle Schülerselbstverwaltung).

Wir müssen aber diese Neuerungen im Hinblik auf einen anderen Grundbereich betrachten, den wir Ziele und Perspektiven genannt haben. Wie äußern sich die Neuerungen in der griechischen Volksschule in diesem Bereich?

Wenn in der großen Zahl der griechischen Volksschulen der Lehrer als Ziel und Perspektive seines Handelns den Wissenserwerb des Kindes sieht, so beschränkt sich in den "Lungen des neuen Geistes" - die Schulen, auf die wir uns beziehen, und vielleicht auch andere noch, können als solche angesprochen werden - das Ziel nicht auf ein unfruchtbares und trockenes Lernen, sondern es ist viel breiter angelegt. Die ganze Methodik, das Lehrgut, das Funktionieren, die Organisation und die Verwaltung sind daraufhin ausgerichtet, das Kind als eine Ganzheit auszubilden, wie auch bei der Entwicklung seiner psychosomatischen Dynamik das, was man die Bildung des Schülers nennt, wirklich zu realisieren. Wir erkennen den großen Unterschied, den ein solches Ziel hat; wir verstehen, wie viel den Schülern durch die ihnen übertragene Initiative dabei geholfen wird, sich den Geist der Freiheit bewußt zu machen, ihn zu erleben und zu entfalten. Gleichzeitig wird durch diesen breiten Horizont das Fehlen des Klimas der Autorität erreicht. Es ist klar, daß alle diese Mittel, die Arbeitsformen, die Initiativen, über die wir gesprochen haben, sich nicht nur auf die wenigen speziellen Schulen beschränken, auf die wir uns besonders bezogen haben, son-

dern daß man diese auch an anderen Volksschulen Griechenlands antreffen kann, von denen sie aber nicht immer bekannt werden. Wenn wir uns mehr auf die Initiative dieser speziellen Schulen bezogen haben, so nur, um damit hervorzuheben, daß es einerseits an Bestrebungen nach einer Erziehung zur Freiheit nicht fehlt und daß andererseits diese Schulen mehr oder weniger das herrschende Klima der Autorität beeinflussen und gewissermaßen Antipoden gegen den Autoritätsgeist ausmachen. Eine tiefergehende Entwicklung und umfassendere Ausdehnung dieses Klimas auf alle Schulen könnte für die griechische Volksschule viele positive Ergebnisse bringen. Dies muß aber vorläufig noch ein Wunsch bleiben.

Betrachten wir aber nun aus der Nähe, wie sich der Geist der Freiheit in der Volksschule äußert, seine Formen und Methoden und diejenigen Elemente, die er einzuführen versucht, wodurch die griechische Volksschule so gut wie möglich von dem von allen Seiten geförderten Autoritätsklima entlastet werden kann.

2. Die ersten Freiheiten, auf die wir uns in diesem Abschnitt beziehen, und die wir im vorigen Paragraphen auf verschiedenartige Initiativen hin, von speziellen Schulen oder vereinzelten Erziehern, oder auch von äußeren Einflüssen herrührend - wir meinen damit hauptsächlich die außergriechischen pädagogischen Tendenzen und Richtungen - unternommen sahen, streben tatsächlich danach, ein Gegengewicht gegen das bestehende Klima der Autorität auszumachen. Eine der wesentlicheren Änderungen des neuen Geistes, der die Atmosphäre der Freiheit in die griechische Volksschule einzuführen versucht, ist das Moment der Selbsttätigkeit.
Wie äußert sich diese Selbsttätigkeit in der griechischen Volksschule?
Was wir zuerst anführen wollen, ist, daß dieses Moment kein Kennzeichen der griechischen Volksschule ausmacht, bei der im allgemeinen der autoritäre Charakter vorherrscht, sondern daß es ein Element ist, das diejenigen Schulen charakterisiert, in denen ein liberaler Geist regiert oder wo man bemüht ist, diesen Geist einzuführen. Eine Äußerungsweise dieser Selbsttätigkeit ist die dem Lehrer gegebene teilweise Freiheit in der Wahl und im Aufbau des Stoffes und in der Festsetzung des Programmes ganz allgemein. Dazu kommt die den Kindern vom Lehrer zugestandene Freiheit, nicht nur einen Teil des Lehrgutes selbst zu bestimmen, sondern auch sich mit selbstgewählten Fächern extra zu beschäftigen. Die Bedeutung dieses Elementes für den ganzen Schulgeist begreifen wir leicht, wenn wir daran denken, von wie großer Bedeutung die freiheitliche Zusammenarbeit zwischen Lehrer und Schülern ist, eine Tatsache, die in der Atmosphäre der griechischen Volksschule selten vorkommt.

Ein weiteres Element, das wir erwähnen müssen, ist die Aktivität. Unter dem Einfluß der sogenannten "école aktive", [44] deren psychologische Grundlage und Ausgangspunkt der sogenannte "élan vital" [45] ist, sehen die griechischen Schulen, auf die wir uns beziehen, im Interesse, in der Betätigung und im Schaffen die drei Charakteristika der Äußerung des dynamischen Elements, das die ganze Arbeit in der Schule kennzeichnen muß.

Die Aktivität äußert sich auf verschiedene Weise: Die manuelle Betätigung des Kindes, die zum Ziel hat, im Kind die Eigentätigkeit, die Selbstbeherrschung, die Aufmerksamkeit, die Phantasie und das Bewußtsein des Schaffens herauszubilden; die geistige Betätigung, die darin besteht, alle psychischen Kräfte des Kindes zu mobilisieren, sowie auch seine Fähigkeit, die ganze Welt, die physische und die menschliche, aufgrund des Axioms "nur das Leben lehrt das Leben", [46] zu betrachten; die soziale Betätigung, die darin besteht, die Schüler mit den verschiedenen Äußerungsweisen sozialer Not vertraut zu machen, z. B. durch Hilfe für leidende Mitmenschen, Kranke, Gefangene, usw.

Diesen Charakteristika der Aktivität können wir auch die körperliche Betätigung hinzufügen, die von der Gymnastik bis zur Unterhaltung geht, d. h. all die Arten der Betätigung, die zusammen mit den vorher erwähnten dem Kind dabei helfen, zu dem zu gelangen, was man mit einem Wort Selbständigkeit nennt.

Eine solche Atmosphäre, die die Aktivität in ihren verschiedenen Äußerungswei-

---

44) Mehr über die école active, siehe A. Ferrière, L'école active, Paris 1947. Über den Einfluß dieser Bewegung auf Griechenland, siehe unter anderem auch:
   a) R. Dottrens, Éducation et démocratie, 1946, Übersetzung ins Griechische von G. Basdekis, Athen 1957,
   b) E. Claparède, L'éducation fonctionelle, 1931, Übersetzung ins Griechische von Ch. Patsis, Athen 1953,
   c) A. Ferrière, Kurze Einführung in die neue Erziehung, Übersetzung ins Griechische von G. Kostadimas, Athen 1958,
   d) R. Hubert, Traité de pédagogie générale (Paris, Ausgabe A 1946, Ausgabe B 1949, Ausgabe C 1959), Übersetzung ins Griechische von K. Kitsos, B. Skulatos, Band 1, 2, Athen 1959,
   e) R. Cousinet, L'éducation nouvelle, Neuchâtel 1950, Übersetzung ins Griechische von G. Basdekis, Athen o. J.

45) Der Begriff stammt aus dem berühmten Werk von H. Bergson, "L'évolution créatrice". Er wurde von der "école active" in breiterem Sinn benutzt, um den dynamischen Charakter, der den Geist dieser Schule ausmacht, anzuzeigen.

46) A. Aspiotes, Das Kind und sein Schulleben, Athen 1963, S. 89.

sen pflegt, die Mitarbeit entwickelt und Schülern und Lehrern freie Wahl läßt, oder genauer gesagt, eine - besonders wo der Lehrer es für geeignet hält - Mitarbeit bei der Wahl des Stunden- und Lehrstoffplanes, wie auch bei seiner Realisierung ermöglicht, gibt der Schule die Möglichkeit, die Autorität zu überwinden und die Freiheit zu entwickeln. Bei den wenigen Schulen, auf die wir uns beziehen, die eine solche Atmosphäre schaffen, dürfen wir diese zunehmenden Bemühungen nicht nur als Bemühungen auf experimenteller Ebene ansehen, sondern auch als ein Streben nach einem Bruch mit dem veralteten, früheren Klima. Wenn man bedenkt, unter welchen Umständen und Voraussetzungen sich all dies verwirklicht, versteht man besser, welch große Bedeutung diese Entwicklung für das Volksschulwesen hat.

3. Die Zusammenarbeit macht das dritte Charakteristikum aus, das die griechischen Volksschulen, in denen das Klima der Freiheit im Vordringen ist, bestimmt. Unter diesem Begriff verstehen wir die Mitarbeit, nicht bloß in einzelnen, sporadischen Fällen, sondern vielmehr als ein Bemühen um den richtigen Geist der Mitarbeit. Im Gegensatz zu der Form der abgeschiedenen und bis heute noch von den anderen Institutionen und besonders vom Rhythmus des Lebens abgeschnittenen Schule, in der die Zusammenarbeit zu wenig Platz einnahm, stellt in jenen wenigen griechischen Volksschulen, in denen die Freiheit eingeführt wurde, die Zusammenarbeit den hauptsächlichen Gegenstand der Sorge dar. Sie bildet ein Gegengewicht zu der Isoliertheit des alten Typs der Volksschule. In ihr sehen diese Schulen ein unerläßliches Element zur Öffnung der neuen Horizonte und für die Sicherung der Voraussetzungen, die zur Erfüllung der schulischen Ziele nötig sind. Der Prozeß der Zusammenarbeit realisiert sich in den griechischen Volksschulen auf folgende Weise: Schule und Schüler werden nur innerhalb des Rahmens der absoluten Zusammenarbeit verstanden. Der Schüler ist der Freund des Lehrers; er erwartet vom Lehrer keine fertigen Rezepte, sondern arbeitet mit dem Lehrer zusammen, d. h. er diskutiert mit ihm - besonders in höheren Klassen [47] - über Probleme und Schwierigkeiten; er nimmt aktiv am Erziehungsvorgang teil. Unter diesen Voraussetzungen trägt die Schule zur Entwicklung der Aktivität bei [48] und zur Zusammenarbeit im weitesten Sinne des Wortes.

Die Zusammenarbeit als Prinzip darf aber nicht nur im Rahmen der Schule und ihrer Glieder gesehen werden, sondern muß auch in ihrer breiteren Form verstanden werden, in den Beziehungen der Schule zu anderen Institutionen und noch

---

47) Die griechische Volksschule hat sechs Klassen. Im Alter von fünfeinhalb bis sechs Jahren beginnt das Kind mit der ersten Klasse und beendet im Alter von zwölf Jahren die sechste Klasse.

48) A. Aspiotes, a. a. O., S. 77.

mehr in den Beziehungen der Schule zu der Gesellschaft im allgemeinen. Eine Zusammenarbeit, die ein Öffnen nach allen Richtungen bedeutet, wobei die Schule gibt und auch nimmt und wobei sie sich darum bemüht, durch diesen Austausch vieles aufzunehmen und sich auch von vielem zu distanzieren, wird zu einem weiteren Weg, der zur Entwicklung des Geistes der Freiheit beiträgt.

Oft nehmen die griechischen Volksschulen eine defensive Haltung anderen Institutionen, anderen Lebensformen und sozialen Gegebenheiten gegenüber ein. Leider entzieht diese Haltung, die es auch heute noch in Griechenland gibt, der Schule nicht nur das Moment der Zusammenarbeit, das ein Horizont der Offenheit ist, sondern durch dieses Verhalten schließt sich die Schule selbst ab, was unangenehme Konsequenzen auf die Entwicklung des Kindes als eine Einheit hat. Es ist wahrscheinlich überflüssig zu erwähnen, welche Wirkungen die Zusammenarbeit mit und die Beziehung zu einem Kinderkrankenhaus z. B., zu einem landwirtschaftlichen Betrieb, zu einer Fabrik, usw. auf die Schüler der Volksschule haben kann. Wir beziehen uns nicht auf den ethischen oder praktischen Nutzen, den die Schüler davon haben - das steht hier nicht zur Diskussion - wir wollen vielmehr aufzeigen, wie dadurch das Erziehungsziel, das Ziel der Schule ganz allgemein, vor dem jungen Schüler greifbar ausgebreitet wird und wie die Elemente der Freiheit, in diesem Fall als freie Zusammenarbeit außerhalb der Schule, in ihrer Realisierung bewußt gemacht werden. Die Zusammenarbeit mit den außerschulischen Einrichtungen bringt dem Kind eine direkte Konfrontation mit dem Leben. Welche Konsequenzen diese ersten Erfahrungen für das weitere Leben haben werden, hängt in großem Maß von der Schule ab. Wir wollen nicht verschweigen, daß dieses Öffnen Gefahren in sich birgt; in jedem Fall aber gibt diese Gefährdung eine Ahnung von den Gefahren, die die Freiheit enthält.

Alle diese Gesichtspunkte, seien es nun Tatsachen oder Bemühungen, geben Anlaß zur Erprobung - einem Element, das die Schule immer vor Augen haben muß - und zur Erfahrung; sie müssen als gutes Omen für den neuen Geist angesehen werden, der selbstverständlich weit davon entfernt ist, im griechischen Volksschulwesen die Oberhand zu gewinnen, der aber trotzdem nicht aufhört durch seine, wenn auch nicht übermächtige Präsenz, wie wir oben erwähnt haben, ein kleines Gegengewicht zu dem unzulässigen - unabhängig von den Gründen und Motiven seiner Herkunft - Klima der Autorität darzustellen, das tagtäglich den großen Unterschied zwischen Worten und Taten und zwischen der Theorie der Pädagogik und ihrer alltäglichen Wirklichkeit aufzeigt.

b) Die "Prinzipien" der "neuen Schule"

Unter dem Ausdruck Prinzipien der neuen Schule verstehen wir hauptsächlich die Prinzipien, die direkt oder indirekt Einfluß ausübten auf jene griechischen Volksschulen, in denen sich die freiheitliche Atmosphäre entwickelte. Diese Prinzipien, ob sie nun von der sogenannten "éducation nouvelle", von der "école active", von der "Arbeitsschule" usw. herkommen, werden übernommen und dem Klima der griechischen Volksschule angepaßt.
Die Prinzipien, auf die wir sofort eingehen werden, bilden Elemente aus, die das Klima der Freiheit als den bevorzugten Raum, in dem die Erziehung realisiert wird, fördern.

1. In der in der griechischen Volksschule allgemein herrschenden Lage, die als antiindividuell gekennzeichnet werden kann, nimmt das Bemühen um eine besondere Beachtung des einzelnen Schülers eine bedeutende Stellung ein. Weit entfernt von der Begünstigung einer extremen individuellen Erziehung, die oft dem Schüler die Priorität z. B. in der Bestimmung des ganzen Lehrstoffes einräumt, einer Erziehung, die, anders ausgedrückt, aufhört, "Pädeia" zu sein und sich nach dem Belieben und Gefallen jedes Kindes richtet, ohne erzieherischen Zielen und Zwecken zu dienen, sehen einige Schulen und Lehrer das Gewicht und das Zentrum ihrer Arbeit im einzelnen Schüler und bemühen sich, ihn nicht zu vernachlässigen, was in mehreren griechischen Volksschulen der Fall ist. Die individuelle Erziehung muß also hauptsächlich als Bruch mit dem alten Klima, das den Schüler verkannte, verstanden werden, ohne aber das Primat dem augenblicklichen Belieben eines jeden jungen Schülers anheimzustellen.
Das Prinzip der Person [49] spielt eine wesentliche Rolle in dem Denkschema der Schulen, die eine individuelle Erziehung anstreben. Auf diese Weise stellt das Kind keine Nummer unter der Zahl der anderen Schüler dar, sondern ist ein einzelner Schüler mit persönlichen Interessen und individuellen Besonderheiten. Aus diesem Grund versucht man, in denjenigen Schulen, die sich um eine individuelle Erziehung bemühen, wie wir schon oben kurz erwähnten - wenn das auch nicht absolut erreicht wird - die Schülerzahl in den Klassen auf 25 bis 30 zu beschränken. Man kann verstehen, daß in einer Klasse mit einer geringen Schülerzahl auf jeden einzelnen Schüler besser eingegangen werden kann als in einer Schule, in der manchmal 50 - 60 Schüler in einer Klasse sind, und daß das Prinzip des Interesses, [50] eines der Hauptprinzipien der neuen Erziehungslehre, dort seine Anwendung finden kann.

---

49) Vgl. H. Müller-Eckhard, Erziehung ohne Zwang, Freiburg-Basel-Wien 1962, S. 12.

50) Vgl. A. Ferrière, Kurze Einführung in die neue Erziehung, Übersetzung ins Griechische von G. Kostadimas, Athen 1958, S. 21.

Wir müssen auch erwähnen, daß es außer den Fächern des Stundenplanes, der für jede Klasse verbindlich ist, auch noch andere Fächer gibt, die jeder Schüler selbst auswählen kann. Wenn nämlich normalerweise in den griechischen Volksschulen der tägliche Lehrplan je nach Klasse [51] 4 bis 5 Unterrichtsstunden umfaßt, so wird in den Schulen, auf die wir uns in diesem Zusammenhang beziehen, ohne den Schüler zusätzlich mit Überstunden zu belasten, ein Teil der Unterrichtszeit, etwa 4 bis 5 Stunden pro Woche, für die den persönlichen Interessen entspringenden Beschäftigungen freigegeben; konkreter gesagt: viele Schüler beschäftigen sich außerhalb der im Stundenplan für Musik vorgesehenen Zeit wöchentlich 2 - 3 Stunden extra mit diesem Fach, an dem sie Interesse haben. Andererseits widmen sich andere Schüler, die eine persönliche Neigung zur Malerei haben, diesem Fach. Unter diese Extrastunden, in denen die besonderen Interessen der Schüler gepflegt werden, fallen alle möglichen Fächer, bis einschließlich der freien Diskussion. Außer dieser Möglichkeit, bei der die persönlichen Interessen jedes einzelnen Schülers berücksichtigt werden, gibt es auch noch die Nachmittage zum freien Arbeiten, [52] die nicht nur die Entwicklung der persönlichen Neigungen jedes Schülers fördern, sondern auch die Möglichkeit zur Entfaltung vielfältiger Interessen geben. Auf diese Weise entwickelt das Kind seine vorhandenen Interessen, entdeckt neue und unterhält sich auch gleichzeitig. Dadurch erreicht die Schule, daß der Schüler einen Teil seiner Freizeit nicht mit einer zwecklosen Beschäftigung ausfüllt, sondern mit Tätigkeiten, die einen bildenden und gleichzeitig unterhaltenden Charakter haben.

Unter solchen Bedingungen atmet und lebt der Schüler in einem Klima der Freiheit, das überhaupt nichts mit dem geschlossenen und nicht selten erstickenden Chrakter des Unterrichts und der Klasse zu tun hat.

Eine weitere Art des Arbeitens, durch die die individuelle Erziehung verwirklicht wird, ist die Gruppenarbeit. Diese Methode darf nicht als Widerspruch zu der in-

---

51) Die Zahl der Arbeitsstunden der einzelnen Klassen an einer sechsklassigen Volksschule sind:

| | | |
|---|---|---|
| 1. | Klasse | 24 Stunden |
| 2. | " | 26 " |
| 3. | " | 32 " |
| 4. | " | 32 " |
| 5. | " | 33 " |
| 6. | " | 33 " |

Vgl. das Gesetzblatt des Königreichs Griechenland, Athen 31.10.1969, Blatt 218, S. 1528.

52) Vgl. K. Malukos, Didaktik und Arbeit in der zeitgenössischen Volksschule, Thessaloniki 1958, S. 66-75.

dividuellen Erziehung angesehen werden, da sich in der Gruppenarbeit, außer dem Element der Mitarbeit, auch die Konkurrenz und, das wesentlichste, die Äußerung der persönlichen Fähigkeiten jedes Schülers als einmaligen Gliedes dieser kleinen Gruppe (gewöhnlich besteht sie nur aus 5 bis 6 Kindern) realisieren. Obwohl diese kleinen Arbeitsgruppen unter falscher Führung die Egozentrik des Kindes begünstigen, wie sie andererseits auch Minderwertigkeitsgefühle in ihm wachsen lassen können, so fördern sie unter der richtigen Führung, abgesehen davon, daß sie jeden Schüler der Volksschule zu einer harmonischen Zusammenarbeit mit seinen Mitschülern anregen, gleichzeitig auch die ausgeglichene Entwicklung seiner Persönlichkeit.

Wir dürfen nicht vergessen, den oben schon erwähnten Maßnahmen die weiteren Gelegenheiten hinzuzufügen, die der individuellen Initiative bei den Schulaufgaben oder den Hausaufgaben gegeben werden. Konkreter gesagt: Man überläßt den Schüler sich selbst, z. B. beim Finden der biographischen Gegebenheiten eines Verfassers, beim Nachschaffen eines Gedichtes in Form einer freien Erzählung oder bei jeglicher freien Arbeit. Wir müssen betonen, daß derartige Schul- oder Hausaufgaben nicht verpflichtend sind, sondern daß der Schüler bloß dazu angespornt wird und man sich im weiteren auf seine Initiative verläßt. Wenn man alldem noch hinzufügt, was von großer Bedeutung zu sein scheint, daß nämlich in diesen Schulen für jedes Kind ein spezifischer Personalbogen angelegt ist, [53] in dem alle Elemente, die des Kindes Individualität bestimmen, eingetragen werden - Elemente, die es dem Lehrer ermöglichen, immer ein vollständiges Bild jedes Schülers vor Augen zu haben und dem Kind in den Punkten zu helfen, wo er glaubt, daß dies nötig ist -, so verstehen wir, welches Gewicht derartigen Bemühungen zukommt.

Alle diese Unternehmungen zeugen nicht allein von einer besonderen Erziehung, die in diesen Volksschulen ausgeübt wird, sondern hauptsächlich von den Bemühungen um die Schaffung einer angenehmen Atmosphäre, in der weder Angst noch Unterdrückung einen Platz finden. Selbstverständlich fehlt die autoritäre Atmosphäre. Nur in dem Klima der Freiheit kann eine solche Erziehung aufgebaut und erreicht werden, bei der sich jeder Schüler als Individuum fühlt, dem sein Lehrer nicht zu drohen braucht und dem gegenüber sich der Lehrer nicht autoritär benehmen muß, um seine Erziehung zustande zu bringen.

---

53) An verschiedenen Volksschulen, nicht nur an den spezifischen Volksschulen, auf die wir uns beziehen, sondern auch in einzelnen anderen Klassen oder an anderen Schulen werden Personalbogen geführt. Siehe unter anderem: N. Exarchopulos, S. Gedeon, Die Psychographie in der Schule und der Personalbogen, Athen 1928; E. Xerotyres, Der Personalbogen, Athen 1948, T. Geros, Der Personalbogen, Mytilini 1958.

2. Als ein weiteres Kennzeichen des neuen Geistes und auch als Folge äußerer Einflüsse möchten wir die sogenannte Selbstverwaltung betrachten. Unter diesem Begriff verstehen wir vor allem die wesentliche Autonomie der Schule, in Bezug sowohl auf die Verwaltung, als auch auf die Aufstellung des Arbeitsprogrammes im allgemeinen. Sie schließt den Schüler und auch den Lehrer ein. Natürlich dürfen wir nicht glauben, daß diese Autonomie in Bezug auf die Selbstverwaltung absolut und unkontrolliert ist; sie ist aber trotzdem wesentlich, wenn man sie mit der sehr eingeschränkten Autonomie, die in den anderen Schulen Griechenlands anzutreffen ist, vergleicht.
Wie erreicht man diese Autonomie und wie äußert sie sich? Wir haben schon in einem vorhergehenden Paragraphen über die privilegierte Stellung einer Zahl von Schulen gesprochen, an denen Experimente angestrebt und durchgeführt werden. Dieses Experimentieren bezieht sich nicht nur auf die Methoden und Unterrichtspläne, sondern auch auf die ganze Erziehung. [54] Innerhalb dieser Atmosphäre und unter diesen Voraussetzungen stellt die Selbstverwaltung in Bezug auf das Lehrpersonal eine Tatsache dar, und in Bezug auf die Schüler ein Experiment. Was die Lehrer als Kollegium und als Verwaltungsorgan betrifft, kann man sagen, daß ihnen das Recht zu Änderungsvorschlägen und Programmreformen, d. h. Veränderungen in den Lehrplänen und in den Stundenplänen einiger Fächer, in der Stoffeinteilung und der Stoffergänzung und Änderungen der Methoden usw. [55] gegeben werden. Der Lehrer als Einzelperson hat schon die Möglichkeit nicht nur einen persönlichen Unterrichtsstil zu entwickeln, was für jeden Lehrer und für jede Schule gilt, sondern einen möglichst originalen Stil, der manchmal scheinbar die orthodoxen Unterrichtsregeln mißachtet.
In diesem Zusammenhang muß man auch die weitgehende Zusammenarbeit unter den Lehrern [56] erwähnen, die darauf hinzielt, die gebräuchlichen Unterrichtsmethoden zu verbessern und zu neuen Arbeitsmethoden zu gelangen, was wiederum zeigt, was wir schon oben betont haben, nämlich die wesentliche Autonomie, die in diesen Schulen herrscht. Auch die Kritik ist eines der charakteristischeren Zeichen dieser Art von Zusammenarbeit, das in folgender konkreter Form zum Ausdruck kommt: Lehrer des Lehrpersonals halten Musterstunden, de-

54) Vgl. Der Arbeitsablauf in der "Experimentellen Schule" in Theorie und Praxis, Athen 1936.

55) a. a. O., S. 8.

56) Die Bedeutsamkeit der Zusammenarbeit der Lehrkräfte einer Schule versteht man besser, wenn man die katastrophalen Folgen der Isolierung vor Augen hat, die manchmal das Klima einer ganzen Schule beeinflussen können. Vgl. auch F. Wellendorf, Formen der Kooperation von Lehrern in der Schule, in: Zur Theorie der Schule, Pädagogisches Zentrum, Veröffentlichungen, (Hrsg.) C.-L. Furck, Weinheim-Berlin-Basel 1969, S. 94f.

nen die übrigen Lehrer, der Schulleiter und auch Professoren der jeweiligen Universität oder pädagogischen Hochschule beiwohnen und die im Anschluß daran über die Fehler, die Vor- und Nachteile, die pädagogischen Konsequenzen und was eine aufrichtige Kritik sonst noch zur Sprache bringt, diskutieren. Die Bedeutung dieser dialogischen Kritik im Rahmen des Experimentierens und Erprobens neuer Methoden ist offensichtlich. Sie trägt nicht nur zur Verbesserung von Fehlern oder Unterlassung bei, sie steuert nicht nur neue Aspekte aus der persönlichen Erfahrung jedes Lehrers bei, sondern sie strebt auf ein möglichst vollständiges pädagogisches und didaktisches Gelingen hin, in dem sie gleichzeitig auch das Klima der Freiheit - ohne das jede Art von Bemühen [57] unmöglich vorwärts kommen kann - fördert. Alle diese Möglichkeiten, neben der angestrebten Autonomie in Bezug auf die Verwaltung, gewährleisten eine bessere Selbstverwaltung in Hinsicht auf die ganze erzieherische Arbeit im allgemeinen, in Hinsicht auf die alltägliche, konkrete didaktische Arbeit und auf diejenige, die sich auf die Schulgebäude, Schulräume, die Möbel, die Anschauungsmittel usw. bezieht, als auch in Hinsicht auf die Art und Weise, wie sich die Schule in der Öffentlichkeit darstellt.

Die Selbstverwaltung bezieht sich aber auch auf den anderen Pol der Schule, den Schüler. Der Geist der Autonomie, der in diesen Schulen aufgebaut und entwikkelt wird, bedeutet weitgehend auch Autonomie für die Schüler. Die Schulen, in denen die Selbstverwaltung [58] zu erreichen gesucht wird, streben nach einer Beteiligung der Schüler sowohl an der Organisierung als auch an der Schulverwaltung.

Wie aber verwirklicht sich diese Teilnahme der Schüler? Am Anfang werden von den Lehrern den Schülern oder einer Gruppe von Schülern bestimmte Befugnisse und Pflichten übertragen, die im Rahmen des Schullebens vorkommen (Sauberkeit des Klassenzimmers und des Schulhofes, Pflege des Schulgartens und der schuleigenen Tiere, Führung der Anwesenheitsliste usw.). Mit der Zeit werden die gleichen oder schwierigere Arbeiten nicht mehr vom Lehrer verteilt, sondern von den Schülern selbst. (Errichtung eines Präsidiums und abwechselnde Zuteilung verschiedener Ämter und Aufgaben an die Kinder; die Tätigkeit dieses "Ver-

57) Mehr über den Geist experimenteller Methoden usw. und ihre Anwendung in dem Buch von E. Xerotyres, Didaktisches Experimentieren und pädagogische Versuche an Musterschulen in Patras, Athen 1963.

58) Vgl. E. Papaioannu, Ein vollständiges System der griechischen Schülerselbstverwaltung, Athen 1928; D. Tsirimpas, Die Selbstverwaltung und die Schülergemeinden der Schulen des elementaren Schulwesens in Theorie und Praxis, Athen 1950; K. Malukos, Didaktik und Arbeit in der zeitgenössischen griechischen Schule, Thessaloniki 1958, S. 50 ff.

waltungsorgans" der Klasse bringt die Arbeit vorwärts, die der Lehrer aus der Ferne beaufsichtigt.)

In diesen Formen der Selbstverwaltung durch die Schüler in der griechischen Volksschule darf man keine Formen mit absolutem Charakter sehen; d. h. man darf keine absolute Selbstverwaltung oder absolute Autonomie erwarten. Das Experimentieren, worüber wir in der Einführung dieses Paragraphen gesprochen haben, macht das wesentlichste Element aus, durch das eigentliche Formen der schulischen Freiheit und Verringerung der Autorität angestrebt und verwirklicht werden.

Den obigen Punkten muß hinzugefügt werden, daß mit dem Geist der Freiheit, der herrscht, sowohl die aktive Teilnahme des einzelnen an der Gestaltung des gemeinschaftlichen Lebens, wie auch die freiwillige Befolgung von Gesetzen und Ordnungen verwirklicht wird, eine sozusagen freiwillige und bewußte Unterordnung. Die Atmosphäre der Autonomie und der Selbstverwaltung, ohne daß ihr die Anwesenheit des Lehrers fehlt, ist nichts anderes als die Aufhebung des Klimas der Autorität und der Aufbau eines ständigen Klimas der Freiheit; dies wurde zustande gebracht durch die Entfaltung der Selbstverwaltung als "Kollegialität" im breitesten Sinne des Wortes, sowohl zwischen dem Lehrpersonal der Schule als auch zwischen Lehrer und Schüler. Alle diese besprochenen Momente, die sich auf die ganze Denkart der griechischen Schulen, auf die wir uns berufen, beziehen, unterstützen die Entwicklung des Kindes als Persönlichkeit, die sowohl durch Selbständigkeit als auch durch einen schöpferischen Geist gekennzeichnet wird. Eine Folge dieser Einstellung ist die Freude auf das schulische Leben - ein Gefühl, das so oft in der Schule ganz fremd ist, so auch in der griechischen Volksschule - und auch, und das ist das wichtigste, die Vermeidung der Abneigung, der Gleichgültigkeit und der Nachlässigkeit, die Konsequenzen einer unfreiheitlichen und autoritären Erziehung in der Schule sind.

3. Unter dem Begriff Selbständigkeit verstehen wir, in diesem Zusammenhang, eigentlich die Möglichkeit, daß sich das Kind beim Tun auf sich selbst stützt, und zwar schrittweise in dem Maße, wie es ihm möglich ist. Selbständigkeit der Kinder bedeutet auf keinen Fall Beseitigung des Lehrers [59] und der Rolle der Schule, sondern stellt ein Mittel und ein Bestreben dar, das die Ausbildung des Geistes der Freiheit und die Überwindung der Autorität ermöglicht. Der Lehrer und die Atmosphäre der Schule ganz allgemein sind in diesem Fall

---

59) Charakteristisch ist auch das, was E. Gabert schreibt: "Die Autorität sagte: "Ich erziehe das Kind" und vergewaltigte es. Die Pädagogik vom Kind aus sagte: "Das Kind erzieht sich selbst" und ließ es seelisch verkümmern. Jetzt kann man sagen: "Das Kind läßt sich durch mich erziehen.", Autorität und Freiheit in den Entwicklungsjahren, Stuttgart 1952, S. 37.

nicht bloß eine Notwendigkeit, sondern der bestimmte Raum, in dem sich die Selbständigkeit entfalten kann. Mit anderen Worten: die Schule bestimmt die Grenzen der Selbständigkeit, sie verbessert die Fehler, die dabei gemacht werden, sie hilft dem Schüler, mehr von dem Klima der Freiheit zu genießen.

Wie aber verwirklicht sich in der griechischen Volksschule dieses Prinzip, worüber wir sprechen? - Wir sind der Meinung, daß es nicht nötig ist, noch einmal zu erwähnen, daß wir uns in diesem Zusammenhang nicht auf das allgemeine Klima der griechischen Volksschule beziehen, sondern auf diejenigen Volksschulen, an denen besondere Bemühungen unternommen werden, um ein liberaleres und freiheitlicheres Klima zu schaffen. - Zuerst müssen wir betonen, daß die Selbständigkeit in Bezug auf das Lernen bzw. das Tun auf die Bildung des Gefühls und des Willens ausgerichtet ist. Wir wollen ein Beispiel aus dem alltäglichen schulischen Leben betrachten. Es genügt nicht, daß in irgendeinem Unterrichtsfach der Lehrer das Thema oder das Problem stellt und die Schüler es durch ihre Initiative lösen; die Selbständigkeit ist vielmehr so zu verstehen, daß die Schüler oft einen Selbstunterricht anstreben und zu diesem gelangen. Oft arbeitet man, besonders in höheren Klassen, auf folgende Weise: Der Lehrer bestimmt z.B. einen Tag der Woche, an dem die Schüler selbst die verschiedenen Fächer des Stundenplanes vorbereiten; einige bereiten sich in Geschichte vor, andere im Rechnen, tragen den neuen Stoff in der Klasse vor und diskutieren mit ihren Mitschülern über die sich ergebenden Fragen und Unklarheiten. Der Lehrer ist natürlich immer anwesend. Er verfolgt die Arbeit und wenn es nötig ist, greift er ein.

Außer dem oben erwähnten Beispiel erstreckt sich die Selbständigkeit auf alle Seiten des schulischen Lebens des Kindes. Wir dürfen nicht vergessen zu erwähnen, daß man sich in dem oben erwähnten Beispiel nicht nur darum bemüht, die Initiativen des Schülers zu entwickeln, sondern durch die Anregung des Lehrers auch die fragende und suchende Disposition des Kindes zu fördern sucht. Dieses letztere wird am besten erreicht, wenn sich der Schüler unter der Anleitung des Lehrers nicht nur auf das Schulbuch beschränkt, sondern auch auf andere Quellen zurückgreift, wie auf Lexika, Enzyklopädien, Geschichtsbücher.

In den Bereich der Selbständigkeit gehört auch das Ergreifen der Initiative bei der Veranstaltung von schulischen Festen, sportlichen Zusammentreffen, Unterhaltungsveranstaltungen, Ausflügen, beim Pflanzen von Bäumen, Besuchen kranker Mitschüler. Die Schule befiehlt nicht, zwingt nicht; sie gibt nur Anregungen und übt eine taktvolle Beaufsichtigung. Die in der Genesis befindliche Welt des Kindes erweitert sich, sofern sie durch Reize und Motive angeregt wird und sofern ihr das Klima der Freiheit eingeräumt wird; sie fühlt sich nicht verpflichtet oder gezwungen, etwas zu machen, sondern sie schafft selbsttätig. 60)

60) A. Aspiotes, Das Kind und der Unterricht, Athen 1964, S. 150 ff.

Eine andere Art von Selbständigkeit sehen wir auch in der Bemühung der Schüler um die Veröffentlichung von Schulblättern oder Schülerzeitungen. Dieses Unternehmen spiegelt sehr stark das lebendige Schulleben, wie auch den Geist der Initiative und der schöpferischen Tätigkeit der Schüler. Bei der Veröffentlichung einer Schülerzeitung müssen wir außer der Mühe, die diese Veröffentlichung voraussetzt, auch berücksichtigen, daß jeder Schüler, ganze Klassen und die ganze Schule energisch arbeiten, um das Schreiben der verschiedenartigen Artikel und Spalten zu besorgen, die Stoffauswahl zu treffen, die ästhetische Erscheinung des Blattes, seinen Druck und seine Verbreitung zu bewerkstelligen. Alle diese Handlungen, die wir erwähnt haben, enthalten erzieherische Momente, die die ganze psychosomatische Welt des Kindes entwickeln und direkt oder indirekt seinen Charakter bilden. Hier muß man darauf hinweisen, wie sehr eine festliche Vorstellung, der Besuch eines Krankenhauses oder einer Fabrik sich auf den Schüler und seinen Charakter positiv auswirken können, was vielleicht ein stundenlanger Unterricht ex cathedra nicht zustande gebracht hätte.
Auf diese Weise erlangen die Selbständigkeit wie auch andere "Prinzipien", die, wie wir schon erwähnt haben, in einigen Volksschulen Griechenlands angewendet werden - in der Nachfolge von Richtungen und Anwendungen, die außerhalb von Griechenland existieren und auch oft unter ihrem direkten oder indirekten Einfluß (éducation nouvelle, école active, Arbeitsschule, éducation fonctionelle usw.) - nicht nur beachtenswerte Fortschritte innerhalb des beschränkten Raumes, wo sie sich äußern und wo sie sich auswirken, sondern sie beeinflussen auch das allgemeine Klima der Erziehung. So wird in einem nicht unbeträchtlichen Grad das ganze Klima der griechischen Volksschule beeinflußt von den neuen Prinzipien, die leider erst auf eine beschränkte Zahl von Volksschulen angewendet werden, mit der Folge nicht nur der theoretischen Unterstützung und Entwicklung liberalerer Tendenzen, wie wir sie im ersten Teil unserer Arbeit gesehen haben, sondern auch einer gewissen Milderung des absoluten autoritären Klimas, das vor einigen Jahren noch herrschte. Den wesentlichen Beitrag dieser Schulzentren der liberalen Art von Erziehung sehen wir darin, daß griechische Volksschulen, bei denen das allgemein herkömmliche Klima der Autorität vorherrscht, deren Prinzipien und Arbeitsweise zum Teil übernehmen.

## III. Formen der griechischen Volksschule

In den zwei vorigen Abschnitten haben wir uns darum bemüht, das Problem der Autorität und der Freiheit in der griechischen Volksschule zu untersuchen; dabei haben wir im ersten Abschnitt gesehen, wie die alte Atmosphäre und die inneren Einflüsse gewissermaßen die Autorität diktieren und zu ihrer Fortsetzung und Entwicklung beitragen. Im zweiten Abschnitt haben wir festgestellt, wie der "neue Geist" und die äußeren Einflüsse (unter dem Begriff "äußere Einflüsse", den wir schon eingeführt haben, verstehen wir die aus dem Ausland kommenden Einflüsse) als entgegengesetzte Kraft zur Milderung des autoritären Klimas beitragen und die Entwicklung des freiheitlichen Klimas in einigen spezifischen Schulen fördern.
In diesem dritten Abschnitt versuchen wir auf Grund der Volksschulformen, wie sie in Griechenland existieren, das Problem der Autorität und der Freiheit zu untersuchen und seine Konsequenzen für das allgemeine Klima der griechischen Volksschule herauszuarbeiten.
Die griechische Volksschule erstreckt sich über sechs Jahre. [61] Die Kinder fangen an mit fünfeinhalb Jahren [62] in die Volksschule zu gehen und bleiben bis zu ihrem zwölften Jahr. Je nach der Zahl der Lehrer und Schüler nimmt sie die Form der einklassigen, zweiklassigen, dreiklassigen, bis zur zwölfklassigen Volksschule an. Außer dieser sachgemäßen Einteilung kann man in der griechischen Volksschule weiterhin unterscheiden zwischen den Schulen in den großen Städten und denen auf dem Land, sowie zwischen staatlichen und privaten Schulen und zwischen Tages- und Abendschulen.

### a) Die Volksschule auf dem Land und in der Großstadt

Welchen Unterschied gibt es zwischen der Volksschule auf dem Land und in der Großstadt? Und, wie äußert sich das Problem der Autorität und der Freiheit in diesen beiden Formen? Hat das Klima auf dem Land oder das Klima der Großstadt Konsequenzen für das Problem der Autorität und der Freiheit, und wenn ja, wie zeigen sich diese?
Soziologisch gesehen sind, wie in allen Ländern so auch in Griechenland, die Großstadt und die Landstadt hinsichtlich ihrer Struktur und ihres Wesens ziemlich verschieden. Das Klima der Großstadt, wo die Industrialisierung und die Errungenschaften der Zivilisation unmittelbar spürbar sind, ist verschieden von

61) Gesetz 4373/1929.

62) Das Notgesetz 129/1967 bestimmt: In der ersten Klasse werden die Kinder obligatorisch eingeschrieben, die am 1. Oktober fünf Jahre und sechs Monate alt waren.

dem Klima auf dem Lande, wo der Fortschritt in allen Bereichen wesentlich kleiner ist. Im vorliegenden Fall beziehen wir uns vor allem auf die griechische Wirklichkeit.

Die griechische Provinz unterscheidet sich von der griechischen Großstadt nicht nur soziologisch, sondern auch psychologisch. Die Menschen sind konservativer, sie kommen nicht so sehr in Kontakt mit den Kulturgütern; sie reagieren langsamer auf Neuerungen; die Sitten und Bräuche, die das alltägliche Leben bestimmen, verändern sich mit verspätetem Rhythmus. Die griechische Volksschule der Provinz muß dieses Klima, in dem sie atmet und von dem sie direkt oder indirekt in ihrer Arbeitsweise mehr oder weniger beeinflußt wird, respektieren.

Wenn wir bedenken, daß die Mehrzahl der vorhandenen Volksschulen in Griechenland auf dem Lande ist, (bei der Gesamtzahl von 10280 Volksschulen, lt. Statistik 1966, übersteigen die Volksschulen in Athen, Piräus und Thessaloniki nicht die Zahl 1000 [63]) verstehen wir, welche Bedeutung das Klima der Volksschule auf dem Land für das ganze Problem der Autorität und der Freiheit hat. Vielleicht scheint es paradox, bei diesem Unterschied zwischen der Volksschule der Großstadt und auf dem Lande zu verweilen; aber die wesentlichen Unterschiede, auf die wir uns oben kurz bezogen haben, zeigen, inwieweit es möglich ist, das zu behandelnde Thema nicht nur zu variieren, sondern auch auf ganz verschiedene Weise zu untersuchen. Die Relation Schule - Schüler, der Schulbetrieb der Landvolksschule, ihre Veranstaltungen, die nach der Umwelt ausgerichtet werden, mit einem Wort, die ganze Schultätigkeit ist anders als die in der Großstadtschule. Außerdem hat die Landvolksschule meistens nicht nur wenig erfahrene, sondern oft auch schlecht oder ungenügend ausgebildete Lehrer. Nur wenige Lehrmittel stehen zur Verfügung, und demzufolge ist der Unterricht oft mehr als mangelhaft. Die Lehrkräfte werden aufgrund der Stellung, die sie auf dem Lande genießen, egoistisch und autokratisch.

Wenn all dem das aufgrund der Umwelt und der ländlichen Gegebenheiten niedrigere Bildungsniveau der Schüler und ihre in der Regel größere Neigung zur Abhängigkeit und das stärkere Angstgefühl (autokratische Denkweise der Familie, Konservativismus usw.) hinzugefügt werden, verstehen wir, daß in der Landvolksschule der Entwicklung des Klimas der Autorität ein größerer Spielraum gegeben ist. Außerdem trägt die Sicherheit, die die Schule durch das Bestehen eines ständigen Klimas der Autorität gewinnt, im Gegensatz zu der immer Gefahren beinhaltenden Atmosphäre der Freiheit, die sich oft als sehr unzuverlässig erweist, zu der autoritären Atmosphäre der Landvolksschule in stärkerem Maße bei.

---

63) Nationaler Statistikdienst Griechenlands, Statistik des Schulwesens, Elementare Erziehung, Jahr 1965-66, Athen 1968, S. 21.

Die Gründe, die wir kurz erwähnt haben, bewirken, daß sich die Landvolksschule durch einen stärkeren autoritären Charakter kennzeichnet. Natürlich bedeutet das nicht, daß der Charakter eines einzelnen Lehrers das allgemein bestimmende Klima der Schule nicht in bedeutendem Maße verändern kann. Diese Ausnahmen aber sind nicht imstande, die Regeln aufzuheben, obwohl von einigen Schulen bedeutende Bestrebungen unternommen werden, die wir aus persönlicher Erfahrung kennen. [64] Eine abgeschwächte Autorität findet man in den Großstädten, ohne daß das autoritäre Verhalten ganz vermieden wird, was, wie wir schon angeführt haben, letzten Endes von der Persönlichkeit des Lehrers abhängt. So zeigt sich in Athen, in Piräus und in Thessaloniki, wo die Mehrzahl der vielklassigen Volksschulen ist, [65] das Klima der Autorität ziemlich gemindert im Vergleich zu dem in den Schulen auf dem Land, ohne daß man aber - von wenigen Ausnahmen abgesehen - von einem Klima der Freiheit sprechen kann. Alles oben Festgestellte führt zu diesem Schluß: Das Problem der Autorität und der Freiheit darf im griechischen Bereich nicht isoliert untersucht werden, sondern muß im Zusammenhang mit einer Menge von einzelnen Faktoren gesehen werden, die nicht allgemein in Griechenland vorherrschen, sondern in jedem griechischen Bezirk.

Im folgenden Paragraphen werden wir deutlicher auf die Rolle eingehen, die die besonderen Umstände und die der griechischen Volksschule eigenen Betriebsformen spielen; d. h. wir werden die Stellung der Privatvolksschulen, im Vergleich zu der staatlichen Volksschule, immer im Hinblick auf unsere Thematik der Autorität und der Freiheit untersuchen.

### b) Die staatliche und die private Volksschule

Unter der Gesamtzahl von 10280 Tagesvolksschulen sind 9617 staatlich und 663 privat. Von letzteren sind 322 im Bereich der Hauptstadt. [66] Die im Vergleich zu den staatlichen Volksschulen kleine Zahl von privaten Volksschulen könnte ein Grund dafür sein, daß man ihre Bedeutung im Hinblick auf unser Problem unbeachtet ließe, wenn nicht ihre besondere Stellung, vor allem in den Großstädten,

---

64) Vgl. auch die charakteristischen Beispiele im Buch von G. Spetsieres, Unsere zeitgenössische Volksschule, Methoden und Programme, Athen o. J.

65) Wir erwähnen zur Verdeutlichung, daß sich von den insgesamt 49 zwölfklassigen staatlichen Volksschulen 30, und von den insgesamt 3.599 einklassigen Volksschulen dagegen nur 12 im Gebiet der Hauptstadt befinden. Vgl. Nationaler Statistikdienst Griechenlands, a. a. O., S. 22.

66) Nationaler Statistikdienst Griechenlands, a. a. O., S. 21.

und das ihnen eigene Klima einen unerläßlichen Grund zur Untersuchung ausmachten. Die privaten Volksschulen nehmen meistens Kinder von reichen Familien auf, aber auch Schüler, die verschiedenartige Schwierigkeiten an den staatlichen Schulen finden, die sich auf Grund von Besonderheiten schwer in andere Schulen einfügen lassen und oft Schüler, die an staatlichen Volksschulen durchgefallen sind. In Hinsicht auf das Lehrpersonal ist der Unterschied bedeutend. Die Lehrkräfte sind größtenteils ausgewählt, erfahren und gebildet. Man ist bestrebt, moderne Unterrichtsmethoden anzuwenden, die Schülerzahl pro Lehrer ziemlich klein zu halten, (an den staatlichen Volksschulen treffen auf jeden Lehrer 35,7 Schüler, an der privaten aber nur 28,8) [67] die ganze Atmosphäre modern und freundlich zu gestalten. Die Gebäude und die Einrichtung sind größtenteils modernisiert, so daß kein Vergleich zwischen privaten und staatlichen Schulen möglich ist; es fehlt auch nicht an Lehrmitteln.

Aus all dem ist zu ersehen, daß die privaten Volksschulen in vieler Hinsicht vorzüglicher sind als die staatlichen, was einen wesentlichen Grund für die Entwicklung des Klimas der Freiheit ausgemacht haben könnte, wenn nicht die ganz besonderen Gründe, auf die wir uns weiter unten beziehen werden, der bestehenden "freiheitlichen" Atmosphäre einen negativen Inhalt gegeben hätten. Es ist nicht nur der Faktor Schüler, der das negative Element an der privaten Volksschule ausmacht, sondern auch die Art, in der das Klima der Freiheit ausgebildet und angeboten wird. In den staatlichen Volksschulen sind die Lehrkräfte in gewissem Maße in ihrer Arbeit unabhängig, in der privaten dagegen sind sie absolut abhängig und immer unter der wachsamen Beaufsichtigung des Rektors, der zugleich der Besitzer ist. Außerdem ist die Konkurrenz zwischen den privaten Volksschulen ein weiterer Grund, weswegen diese Schulen oft ohne objektive Kriterien ihren Schülern gegenüber äußerst rücksichtsvoll sind, und die sich daraus ergebende Haltung ist für die ganze schulische Erziehung völlig unzulänglich. Strenge, - mit Ausnahme einiger Schulen, die zusammen mit anderen staatlichen Volksschulen Musterschulen [68] ausmachen - gibt es überhaupt nicht, und der Begriff der Freiheit wird sehr oft nach dem Belieben der Schüler mißbraucht oder nimmt die Gestalt der Immunität an. Das Streben der privaten Volksschulen, die Schülerzahl zu behalten, diese Zahl zu vergrößern, den Eltern und Vormündern gefällig zu sein und ihre Zöglinge überhaupt nicht zu belasten, trägt nicht zur Entwicklung echter und gesunder Freiheit, sondern zur Entwicklung von Pseudo-Freiheit bei. Autorität ist hier nicht anzutreffen, nicht weil sie eine falsche Form von Erziehung ausmacht, eine antierzieherische Atmosphäre und ein Klima, das dem

---

67) A.a.O., S. 12.

68) Wir wollen nur hinweisen auf die Schulen des Vereins "Filekpedeutiki Eteria" und der religiösen Vereine "Apostel Paulus" und "Basilius der Große".

Schüler schadet, sondern weil ihre Anwendung das Mißfallen der Schüler mit sich bringen würde und demzufolge auch das, was eine finanzielle Katastrophe für diese Schulen bedeuten würde. Das soll aber nicht heißen, daß es keine Ausnahmen gibt, jedoch steuert die Mehrheit der privaten Volksschulen in Griechenland aus eben diesen spezifischen Gründen, zu dieser negativen Form der Freiheit bei.

Im Gegensatz zu diesem Klima gibt es das schon bekannte Klima der staatlichen Volksschule, welche durch die bereits erwähnten Schwierigkeiten, finanzielle, soziale usw. autoritär wird. Außer den genannten Gründen, die dieses Klima der staatlichen Volksschulen in Griechenland begünstigen, müssen wir noch erwähnen, daß sich in diesen Volksschulen das Lehrpersonal in keinem ähnlichen Abhängigkeitsverhältnis wie in den privaten Schulen befindet; die staatlichen Volksschulen sind nicht auf das Schulgeld angewiesen und das Fehlen an Strenge macht keine notwendige Voraussetzung für ihr Überleben aus. Deswegen hängt das ganze Klima der Schule und der Klasse von verschiedenen anderen, bereits erwähnten Faktoren ab, die leider die Entwicklung des Klimas der Freiheit alles andere als begünstigen.

c) Abendschule

Eine weitere Form der griechischen Volksschule, die wir nicht außer Acht lassen dürfen, stellt die Abendvolksschule dar, von der es staatliche und private gibt. Von den insgesamt 542 Abendschulen sind 483 staatlich und 59 privat. Von diesen privaten sind 38 im Gebiet der Landeshauptstadt. [69] Die staatlichen Abendvolksschulen werden von 9478 Schülern besucht (bei einer Gesamtschülerzahl der staatlichen Volksschulen von ungefähr 900.000), die privaten Abendschulen von 2735 Schülern, (bei einer Gesamtschülerzahl der privaten Volksschulen von ungefähr 62 000). An den staatlichen Abendvolksschulen beträgt die Schülerzahl pro Lehrer 18,7 und an den privaten 28,5. Im Vergleich zu den staatlichen Abendvolksschulen weist der hohe Prozentsatz Schüler-Lehrer an den Abendvolksschulen auf das Klima hin, das an diesen vorherrscht. Um aber das dort vorherrschende Klima besser verstehen zu können, müssen wir beachten, daß die privaten und staatlichen Abendvolksschulen gewöhnlich von solchen Schülern besucht werden, die seit einer Reihe von Jahren durchgefallen sind (oft 3 bis 4 mal), die auf Grund ihres vorgerückten Alters und ihrer finanziellen Lage arbeiten müssen (und dabei oft gleichzeitig als Lehrlinge einen praktischen Beruf erlernen), oder auch von älteren Personen, die aus verschiedenen Gründen das Volksschulzeugnis brauchen. Die besonderen, dort vorherrschenden Faktoren

69) Nationaler Statistikdienst Griechenlands, a.a.O., S. 21.

bewirken, daß an den staatlichen Abendvolksschulen die Atmosphäre jeweils verschieden ist, daß sich entweder ein Klima der absoluten Autorität oder der absoluten Freiheit entwickelt. Für die privaten Abendvolksschulen ergibt sich kein derartiges Problem - was zum Ausdruck kommt in der höheren Prozentzahl Schüler - Schulen der privaten Abendvolksschulen im Vergleich mit den staatlichen - weil sich diese Schulen in einer Atmosphäre der Nachlässigkeit und der Nachsicht, innerhalb deren keine Erziehung zustande kommen kann, erhalten können.

Es ist nicht nötig, weiter über die Abendvolksschulen zu sprechen, da diese, wie leicht einzusehen ist, fast immer eine Notlösung darstellen. Deswegen werden wir an dieser Schulart die Problematik, mit der wir uns beschäftigen, nicht weiter untersuchen.
Wenn wir uns auf diese Schulen doch bezogen haben, so deswegen, weil diese Schulen einerseits eine Form der griechischen Volksschule ausmachen und weil sie andererseits zu der negativen Färbung sowohl der Autorität als auch der Freiheit beisteuern.
Zu welchen Schlußfolgerungen führt uns die bisherige Untersuchung in Bezug auf unser Problem der Autorität und der Freiheit von der Sicht der Schule aus? Zum Abschluß dieses Kapitels können wir unsere Folgerungen folgendermaßen zusammenfassen:

1) Die griechische Volksschule bleibt auf Grund äußerer Faktoren wie auch aus Gründen der inneren Struktur, auf die wir uns schon bezogen haben, in der Regel und größtenteils autoritär.

2) An Bestrebungen zur Erreichung eines neuen Klimas, das eine demokratische Erziehung begünstigt, fehlt es nicht; aber einerseits sind diese nur spärlich und es ist ihnen unmöglich, das ganze Klima wesentlich zu beeinflussen, andererseits werden sie meistens von vereinzelten Personen realisiert, denen es oft an Methodik, Systematik und denjenigen unerläßlichen Voraussetzungen fehlt, die sowohl zu der wesentlichen Verwirklichung des durch eine freiheitliche Erziehung Erreichbaren beitragen würden, als auch das bestehende autoritäre Klima beeinflussen könnten.

3) Die Formen der griechischen Volksschule an sich und ihre Arbeitsbedingungen tragen nicht zur Milderung des Klimas der Autorität bei, und wenn sie sich als freiheitliche Schulen (besonders die privaten) geben, dann kann diese freiheitliche Atmosphäre oft nur als negativ charakterisiert werden, wobei es immer Ausnahmen gibt.
Wir werden jedoch das Problem der Autorität und der Freiheit im Hinblick auf die griechische Volksschule besser verstehen bei der Untersuchung der Rolle des Lehrers in Bezug auf dieses konkrete Problem (im folgenden zweiten Kapitel) und

der Stellung des Schülers im ganzen Fragenkomplexe (im dritten Kapitel des zweiten Teils).

# ZWEITES KAPITEL

## DER LEHRER

Im vorigen Kapitel haben wir die Faktoren untersucht, die das Bestehen des autoritären Klimas in der griechischen Volksschule förderten, und auch die Bestrebungen zur Entwicklung eines freiheitlichen und demokratischen Geistes in wenigen, vereinzelten Schulen. In diesem zweiten Kapitel untersuchen wir, in welcher Beziehung der griechische Lehrer zu dem Problem der Autorität und der Freiheit steht. Wir wollen nun aufzeigen, inwieweit der Lehrer durch sein Verhalten, seinen Erziehungsstil, [1] Unterrichtsstil und Führungsstil, durch seinen Charakter ganz allgemein für das Bestehen des Klimas der Freiheit oder der Autorität verantwortlich ist. Die Bedeutung der Rolle des Lehrers in Bezug auf das besprochene Thema ist offensichtlich, weil er in erster Linie der Erziehungsträger [1a] ist und seine Persönlichkeit ausschlaggebend ist für das ganze Problem, das wir untersuchen.

### I. Der autoritäre Lehrer

#### a) Formen autoritären Verhaltens

In diesem Abschnitt werden wir auf den autoritären Lehrer eingehen, der in der griechischen Volksschule sehr häufig anzutreffen ist, eine Tatsache, die leider bis heute noch, nicht nur in Griechenland, [2] zu finden ist. Welches sind die all-

---

1) Vgl. dazu E. Weber, Erziehungsstile, Donauwörth 1970; Th. Herrman (Hg.), Psychologie der Erziehungsstile, Göttingen 1966; E. Meyer (Hg.), Neuer Stil in Schule und Unterricht, Stuttgart 1969.

1a) P. Korontzes, Der gute Erzieher, in: Wissenschaftliche Tribüne des Lehrers, Jg. 7, Heft 1-2, Athen 1959, S. 5. Vgl. auch H. Netzer, Erziehungslehre, Bad Heilbrunn/Obb. 1968, S. 50 f.

2) Wir beziehen uns besonders auf das, was H. Novotny in ihrer Dissertation "Zusammenhang zwischen dem Führungsstil des Lehrers und der Sozialstruktur der Klasse", Wien 1968, S. 11 schreibt, wonach mehr als 75 % der Lehrer, sowohl in der DDR, als auch in Westdeutschland autoritäres Verhalten zeigen. Für Griechenland gibt es bis heute keine ähnliche Statistik. Über das autoritäre Verhalten der deutschen Lehrer, siehe auch R. Tausch und A.M. Tausch, Erziehungspsychologie, Göttingen $^{2}$1965, S. 50, 121, 122.

gemeinen Charakteristika des Klimas, das der autoritäre griechische Lehrer schafft? Wie zeigen sich diese im alltäglichen Leben der Schule und welche Gründe tragen zu dieser großen Zahl von autoritären Lehrern bei?

1. Das hauptsächliche Element, das für den autoritären Lehrer typisch ist, ist sein Verhalten den Schülern gegenüber und sein Verhältnis zu ihnen. Ein strenges Gesicht, das Fehlen der erforderlichen Vertrautheit, Distanz und streitsüchtige Laune, die oft mit Geschrei und Drohungen einhergehen, sind ein erster Anlaß dazu, daß diejenige Atmosphäre, die der Erziehungsvorgang in der Volksschule erfordert, nicht existiert. Wenn der Lehrer den Schülern auch nicht böse gesinnt ist, so bleibt er ihnen doch fremd. In ihm finden die Schüler nicht den Berater und Führer, dem sie sich anvertrauen und an den sie die Fragen richten können, sondern den harten Lehrer, dessen Symbol manchmal der Stock ist und dessen strenges Aussehen den Schülern jahrelang nachgeht und als einziges Bild aus dem schulischen Leben erhalten bleibt. Unter solchen Voraussetzungen entsteht zwischen Lehrer und Schüler keine Erziehungsatmosphäre, sondern eine Atmosphäre der Furcht. Die Ordnung, der Unterricht, die ganze Erziehung im allgemeinen wird durch die Härte des Lehrers bestimmt, der glaubt, auf diese Weise erzieherische Arbeit zu leisten.

2. Eines der bedeutenden Zeichen autoritären Verhaltens des vorher erwähnten Lehrertyps ist das Fehlen der richtigen Methodik. Von altmodischen Unterrichtsweisen abgesehen, läßt die Form der Durchführung des Unterrichts alles andere als Freiheit und Unbefangenheit entstehen. Ein befehlender Ton während des Unterrichts den Schülern gegenüber, die Forderung nach sofortigem Gehorsam, das Tadeln derjenigen, die z.B. eine Frage nicht beantwortet haben, die den Schülern versagte Möglichkeit, ihre Fragen zu stellen oder aktiv am Unterricht teilzunehmen, ausführliche und dauernde Anweisungen hinsichtlich der Durchführung der ganzen Schularbeit, wodurch die Schüler ihrer Initiative beraubt werden und in ihnen Angstgefühle hervorgerufen werden, daß ihr Lehrer sie bestraft, weil sie etwas falsch gemacht haben, alle diese Momente machen nur wenige derjenigen Elemente aus, die die richtige Ausführung des Unterrichts am wenigsten vorwärtsbringen. Parallel dazu wird der Schüler durch die Verpflichtung, während des Unterrichts unbeweglich zu bleiben und nur zu antworten, wenn er gefragt wird, eines seiner wesentlichen Elemente, des Elements der Spontaneität beraubt.

3. Abgesehen von der falschen Methodik bei der Durchführung der Arbeit, auf die noch in vielen Einzelheiten eingegangen werden könnte (Prüfungsweisen, Art der Benotung, Darbietungsformen des neuen Stoffes usw.), ist die Klassenatmosphäre, die der autoritäre griechische Lehrer schafft, alles andere als günstig für die Förderung des Klimas der Freiheit und der Erziehung. In den griechischen

Volksschulen, in denen autoritäre Lehrer sind, entwickelt sich eine Klassenatmosphäre, in der Furcht und Passivität vorherrschen; die Furcht vermindert die Selbständigkeit, das schöpferische Handeln, die Selbsttätigkeit und die Neigung zur Arbeit und zum Denken. Der automatische Gehorsam, der verlangt wird, läßt die Schüler auf eine Weise reagieren, die das Klima der Unterdrückung und der Gewalt sichtbar macht; die Streitigkeiten zwischen den Schülern zeigen klar, wohin der Mangel an harmonischem Milieu und freier Atmosphäre führen kann. Der ständige Tadel durch den Lehrer, die Beleidigungen, die Verweise und die Unzufriedenheit mit den schlechten Leistungen der Schüler verstärken die unfreundliche Atmosphäre, die die dauernde Kontrolle und die Unfreundlichkeit des Lehrers schaffen. Von Seiten ihres Lehrers können und dürfen die Schüler auf kein Verständnis warten. Strenge Kontrolle und amtliche "Pflicht" sind das, was die Schüler trifft. Eine derartige Atmosphäre, die schonenderweise als anti-erzieherisch charakterisiert werden kann, wird durch die Strafen besiegelt. [3]

4. Für den autoritären Lehrer sind die Strafen keine äußersten Mittel zu seiner Durchsetzung oder Maßnahmen, um die Schüler in ihre Schranken zu weisen, sondern werden zu einer täglichen Gewohnheit. [4] Mit der Strafe sucht er oft durchaus nicht die Besserung der Schüler zu erreichen, sondern sieht darin nur einen leichten Weg zur Durchsetzung seines Ansehens bei den Schülern, [5] zur Aufrechterhaltung der Ruhe, der Arbeitsamkeit und Leistung [6] der Schüler, wenn auch durch Furcht und Gewalt.

Oft bestraft der griechische Lehrer aus ganz unbedeutenden Gründen oder ohne daß die Schüler schuldig sind, und das schlimmste ist, daß, wenn sie schuldig sind, der Lehrer der Grund für ihre Fehler ist. Den autoritären Lehrer, der die Strafen als leichte Mittel ansieht, treffen wir leider sehr oft in der griechischen Volksschule. Tadel oder Worte, die sich mit der Aufgabe des Lehrers nicht vereinbaren lassen, sind etwas Gewöhnliches und ergeben sich oft keineswegs aus ernsten Gründen, wie man wenigstens erwarten möchte. Fehlende Leistungen von

---

3) Vgl. A. Aspiotes, Das Kind und die Disziplin, Athen 1959, besonders den Abschnitt "Autokratisches Verhalten", S. 71 f.

4) A. Argyres, Die Beaufsichtigung der Kinder in der modernen Sicht, Patras 1961, S. 12; vgl. auch H. Netzer, Erziehungslehre, Bad Heilbrunn/Obb. 1968, S. 50 f.

5) T. Papatheodoru, Die Bestrafung der Kinder, Thessaloniki 1965, S. 47. Vgl. auch A. Aspiotes, Erziehung und Bestrafung, in: Aktines, 29. Jg., Februar 1966, Heft 268, S. 60, 61.

6) T. Papatheodoru, a.a.O., S. 49, wo von dem Verfasser, einem Schulrat des elementaren Schulwesens, eine charakteristische "Brutalitätsgeschichte" erwähnt wird.

Schülern, ihre Unaufmerksamkeit, daß sie sich bewegen oder unterhalten sind oft Gründe [7] für das Verhängen von schlimmeren Strafen als den vorher erwähnten, Tadel oder Beschimpfungen. Die Herabsetzung des Schülers vor der Klasse (z.B. durch Ausdrücke wie "Du bist dumm", "Du verstehst gar nichts", "Setz dich hin, du Dickkopf" und ähnliche) [7a] ist eine weitere Art von Strafe, die oft nicht auf den Schüler, sondern auf die Nervosität des Lehrers zurückzuführen ist. Die Strafe des Vor-die-Tür-Stellens oder das Nach-Hause-Schicken mit dem Befehl, mit den Eltern zurückzukommen, nicht aus Gründen der Beratung oder Mitteilung, sondern nur zur bloßen Einschüchterung, was an der griechischen Schule üblich ist, verstärkt das Klima der Autorität. Das Sich-an-die-Wand-Stellen, das Ohren-Langziehen und Ohrfeigen sind die einfachsten Strafformen, die täglich praktiziert werden. [8] Auch Prügel mit dem Lineal, dem Stock oder auf andere, schlimmere Weisen, werden gelegentlich verteilt, obwohl solche Art von Bestrafung von der vorgesetzten Behörde ausdrücklich verboten ist.

---

7) A.a.O., S. 50. Wir müssen ein Geschehen anführen, das dem Verfasser als Schulrat des Bezirks zur Kenntnis gebracht wurde: "Es handelt sich um einen kleinen Knaben der ersten Schulklasse einer einklassigen Schule. Obwohl er immer brav und ruhig war, hatte er an diesem Tag durch sein Geschwätz alles durcheinander gebracht. Der Lehrer unterrichtete in den Oberklassen eine schwierige Lektion und bemühte sich, sie seinen Schülern verständlich zu machen. Er warf dem kleinen Ruhestörer von der Seite wilde Blicke zu, er rief die üblichen Ermahnungen: "Still! Ruhig! Schweig!", aber der Kleine wollte keine Ruhe geben. Darauf unterbrach der Lehrer den Unterricht und gab dem Kind gereizt eine schallende Ohrfeige. Es fing an erbärmlich zu schreien und hielt sich seine Wange mit beiden Händen. Der Lehrer sah mit Entsetzen Blut auf dem zarten und harmlosen Bäckchen."

7a) A.a.O., S. 157.

8) Das Buch von T. Papatheodoru (Oberschulrat der Volksschulen), auf das wir uns beziehen, das den Titel "Die Bestrafung der Kinder" trägt, ist erst vor kurzem erschienen (1964) und bringt ganz einzigartig das autoritäre Klima sowohl der griechischen Volksschule als auch des Lehrers zum Ausdruck. Auf Seite 48 schreibt er wörtlich: "Heute gibt es drei Arten der körperlichen Bestrafung der Schüler: Ohrenziehen, Ohrfeigen ins Gesicht und Stockschläge auf Hände und Beine, viele oder wenigere, je nach der Nervosität des Lehrers. In den letzten Jahren wurden viele Schüler auf diese Weise verletzt, und nicht selten konnte man von Verurteilungen von Lehrern wegen solcher Körperverletzung in den Zeitungen lesen." Es folgt

All dies erwähnen wir, um ein Bild des Klimas der Autorität zu geben, das die dominierende Wirklichkeit der griechischen Volksschule ausmacht, und nicht um den griechischen Lehrer im allgemeinen zu charakterisieren, der sich, wie wir im nachfolgenden Abschnitt sehen werden, nicht aus Bosheit oder Perversion so verhält. Sein Verhalten kann als Folge der Beeinflussung durch innere und äußere Faktoren und nicht als Charaktereigenschaft und bewußte Stellungnahme erklärt werden.

Trotzdem müssen wir erwähnen, daß die Bestrafung für den Lehrer zu einer "Methode" geworden ist, [8a] eine Tatsache, die deutlich macht, daß das Klima der Autorität und nicht das Klima der Freiheit vorherrscht. Zur Erreichung des beabsichtigten Zwecks tragen die Strafen, die nur im Notfall und wenn alle anderen Mittel erschöpft sind, als Erziehungsmittel (den Fall des Prügelns schließen wir als absolut unzulässig aus) angewandt werden dürfen, [9] nur ganz wenig bei, [10] wenn sie überhaupt das Gegenteil erreichen. [11]

Der bedauernswertere Fall ist der, wo die Bestrafung durch das Verschulden des Lehrers verursacht wird, und in dieser Hinsicht ist der Lehrer an der griechischen Volksschule nicht schuldlos. Die Gründe dafür zeigen wir im folgenden Abschnitt auf.

Zum Schluß möchten wir noch die Strafe der zusätzlichen Hausaufgabe erwähnen, die die Liebe des Kindes zum Arbeiten mindert, besonders wenn sie keinen erzieherischen Charakter hat - wenn z.B. das Kind alle Hauptstädte der europäischen Länder finden und fünfzig Mal abschreiben soll, oder wenn das Kind einen Satz, durch den es erniedrigt wird, hundert, zweihundert oder dreihundert Mal abschreiben soll (wie z.B. "Ich darf nicht ungehorsam sein", "Ich muß sauber werden", "Ich werde meine Hausaufgaben machen" usw.).

---

Fortsetzung der Fn. 8) von S. 150:
eine Reihe von Vorkommnissen, die der Verfasser aus eigener Erfahrung kennt und die auch keineswegs weit von der tatsächlichen Wirklichkeit entfernt sind.

8a) Diese Angaben stammen sowohl aus eigener Erfahrung als auch aus Meinungswechseln mit Kollegen, die auf dem Land und in der Hauptstadt arbeiten.

9) A. Tsirimpas, Allgemeine Pädagogik, Athen 1964, S. 303.

10) H. Netzer, Erziehungslehre, $^{9}$1968, Bad Heilbrunn/Obb., S. 108 ff. Vgl. auch A. Aspiotes, Erziehung und Bestrafung, in: Aktines, Jg. 29, Februar 1966, Heft 268, S. 61.

11) Vgl. P. Brückner, Zur Pathologie des Gehorsams, in: Einführung in pädagogisches Sehen und Denken, (Hrsg.) A. Flitner und H. Scheuerl, München 1969, S. 117 ff. Vgl. auch A. Tsirimpas, a.a.O., S. 303.

Es ist vielleicht eine Übertreibung zu sagen, daß der strafende Lehrer das Musterbeispiel des Lehrers ausmacht, aber er hat zumindest den Ruf eines Erziehers, der über "Autorität" verfügt, mit einem Wort, der die Kinder in der Hand hat. Es versteht sich aber von selbst, daß eine solche Art von Autorität nichts gemeinsam haben kann mit dem Inhalt der Autorität, wie ihn die moderne pädagogische Literatur herausstellt, bei dem ein wirklich erzieherischer Sinn gegeben ist [11a] und ein positiver Charakter, den man, trotz aller Zurückhaltungen, die man Einzelheiten gegenüber haben mag, als Erziehungsfaktor akzeptieren kann und soll. [12]

b) Äußere und innere Gründe für das autoritäre Verhalten des Lehrers

Das Eingehen auf die äußeren und inneren Gründe für das autoritäre Verhalten des Lehrers ist vonnöten, einmal deshalb, weil die Menschentypologie Unterschiede in Bezug auf den Charakter eines jeden zeigt, zum anderen, weil der geographische Raum [13] und das geistige Klima [14] den Menschen verschiedenartig formen. Im großen und ganzen lebt und bewegt sich der griechische Lehrer in einer Atmosphäre, in der das Klima der Autorität Tradition und Gegenwart ausmacht. Die Schule, die Eltern und die Schüler tragen zur Entwicklung dieses Klimas bei. Die Gründe, die wir in folgenden Paragraphen betrachten wollen, lassen uns deutlicher das Warum der Autorität des griechischen Lehrers verstehen.

1. Die psychologischen Gründe machen einen wichtigen Faktor aus, der zu autoritärem Verhalten führt. Der Charakter spielt offenbar überall und immer eine wesentliche Rolle. [15] Die seelische Struktur des Griechen ist größtenteils in emotionalen und ganz allgemein in sentimentalen Äußerungen unstetiger. [16]

---

11a) Siehe unter anderem H.R. Lückert, Die Autorität in der Erziehung. Formen, Fundierung, Funktion, in: Zeitschrift für Pädagogik, 6. Beiheft, Weinheim 1966, S. 40-52, und M. Rang, Das Problem der pädagogischen Autorität, in: Zeitschrift für Pädagogik, 4. Jg., 1958, Heft 1, S. 89-117.

12) Langeveld, Einführung in die theoretische Pädagogik, Stuttgart $^{6}$1966, S. 41.

13) Über die Bedeutung des geographischen Raums für die Herausbildung der verschiedenen Typen, siehe C. Caselmann, Wesensformen des Lehrers, Stuttgart 1964, S. 89.

14) Ebd., Vgl. auch H. Roth, Pädagogische Anthropologie, Hannover, Berlin, Darmstadt, Dortmund 1966, Band 1, Kapitel III, Der freie Raum der Erziehung zwischen Erbe und Umwelt, und besonders S. 167.

15) P. Lersch, Aufbau der Person, München $^{8}$1962, S. 62 ff.

16) S. Kalliaphas, Seelische Konstitution, Charakter und Erziehung des Griechen, in: Analekten, Band 1, Athen 1965, S. 9.

Wir können hier über eine ständige Abwechslung sprechen, die sich innerhalb kurzer Zeit vollzieht. Die seelische Struktur des Griechen setzt sich ab gegen die kalte Vernunft und die Schwerfälligkeit des Nordeuropäers und aus diesem Grund könnten wir von einem ganz besonderen Menschentyp sprechen. Zorn und Nachsicht, Härte und Milde, Abneigung und Liebe können sich innerhalb ganz kurzer Zeit abwechseln, was den psychologischen Beobachter in Erstaunen setzt. [17] Der Grieche kann also weder als Zyklothyme, noch als Schizothyme charakterisiert werden, er ist vielmehr ein gemischter Typus mit den entsprechenden Charakteristika, die diesen Typus kennzeichnen. Verständlicherweise ist ein Charakter mit solchen antinomischen Elementen verschiedenen Beeinflussungen von außen unterworfen. Die geringste Unartigkeit der Kinder, jede klimatische Änderung, familiäre Schwierigkeiten usw. geben leicht Anlaß zum Hervortreten einer ungewöhnlichen Autorität und eines Klimas der Unfreiheit. Die Nervosität wird in einer Atmosphäre, wo die Umstände nicht ideal sind, leicht gesteigert und artet aus in Autorität, die keinen Widerspruch und keinen Ungehorsam duldet und auch kein Verständnis zeigt. Diese Nervosität hat manchmal keinen äußeren Anlaß, etwa die Schüler oder die Klasse, sondern beruht auf ganz persönlichen Gründen. Außerdem erhöht das angeborene übersprühende Temperament des Griechen diese Nervosität, die sich oft als Gewalt und Zwang, als Verbot und Bestrafung, als Geschrei und körperliche Züchtigung auswirkt.

Zu den psychologischen Gründen, die zur Atmosphäre der Autorität beitragen, kann man die Minderwertigkeitsgefühle zählen, die auf rein soziologischen Gegebenheiten beruhen, auf die wir noch zu sprechen kommen werden, d. h. auf Grund der sozialen Stellung des Lehrers innerhalb der gesellschaftlichen Hierarchie.

Zu den psychologischen Gründen gehört auf der anderen Seite auch das Gefühl der Überlegenheit, das im griechischen Lehrer aufkommt, besonders wenn er auf dem Land tätig ist, wo er bis heute noch eine führende Rolle spielt. In diesen beiden Fällen, dem Gefühl der Minderwertigkeit [18] und der Überlegenheit, zeigt sich die Autorität als Macht. Im ersten Fall versucht die Autorität ein Gegengewicht zu etwas Fehlendem herzustellen oder eine Art der Durchsetzung des Lehrers, mit einem Wort ein Ersatz zu sein; im zweiten Fall der Überlegenheit ist die Autorität Ausdruck einer Selbsttäuschung, einer utopischen oder falschen

---

17) Die Veränderlichkeit des Griechen kann man in den charakteristischen Typen, die die griechische Literatur beschreibt, klar erkennen, besonders in den Werken von N. Kasantzakis und weniger in den von S. Myrivilis.

18) H. Henz, Lehrbuch der systematischen Pädagogik, Freiburg, Basel, Wien $^{2}$1967, S. 329.

Selbsterkenntnis, die manchmal schnell (bei einer Situationsänderung, z.B. einer Versetzung) in ein Minderwertigkeitsgefühl umschlägt, was auch als ein Ersatz [19] für die falsche Selbsteinschätzung angesehen werden kann.
Welche wichtige Rolle diese psychologischen Gründe spielen können, läßt sich leicht verstehen. Die oben erwähnten Fälle sind bezeichnend für das ganze Problem der Autorität in der griechischen Volksschule, besonders in Bezug auf den Lehrer.

2. Neben den psychologischen stellen die soziologischen und wirtschaftlichen Gründe noch einen Faktor dar, der weitgehend regulierend wirkt und wesentlich zur Formung des autoritären griechischen Lehrers beiträgt.
Wie wir oben schon erwähnt haben, ist die Stellung des Lehrers in der Hierarchie der griechischen Gesellschaft nicht gerade beneidenswert. Es ist bekannt, daß dieses Phänomen des Lehrberufes nicht nur in Griechenland festzustellen ist, sondern daß es allgemein ist. Als charakteristisches Beispiel dafür kann man das 1968 erschienene Buch "Konflikte im Beruf" [20] anführen, wo zwischen siebzehn akademischen Berufen die folgende Rangordnung herrscht:

| Beruf | Mittelwert | Rangplatz |
|---|---|---|
| Arzt | 3.47 | 1 |
| Dipl. Ingenieur | 5.56 | 2 |
| Dipl. Chemiker | 6.05 | 3 |
| Hochschullehrer | 6.17 | 4 |
| Dipl. Physiker | 6.37 | 5 |
| Tierarzt | 7.50 | 6 |
| Architekt | 8.16 | 7 |
| Zahnarzt | 8.38 | 8 |
| Lehrer | 8.67 | 9 |
| Dipl. Landwirt | 9.79 | 10 |
| Jurist | 10.34 | 11 |
| Ökonom | 12.29 | 12 |
| Künstler | 12.43 | 13 |
| Dolmetscher | 12.47 | 14 |
| Geologe | 12.69 | 15 |
| Tierzüchter | 13.81 | 16 |
| Bibliothekar | 15.62 | 17 |

19) Siehe das Buch von H.R. Lückert, Konfliktspsychologie, München-Basel 1957.

20) H. Grassel, Konflikte im Lehrerberuf, in: Konflikte im Beruf, (Hrsg.) H.M. Szewczyk, Berlin 1968, S. 64.

Man kann aus dieser Tabelle, die die Einstellung des Publikums in der DDR ausdrückt, ersehen, daß der Lehrerstand günstig rangiert; im Vergleich zu anderen, westlichen Ländern [21] kann man sogar von einem ziemlich guten Platz sprechen. Obwohl es in Griechenland an statistischen Daten und entsprechenden Untersuchungen fehlt, kann man nicht behaupten, daß dort die Stellung des Lehrerberufes in der Hierarchie besser ist, als in den westeuropäischen Ländern. [22] Diese Stellung des Lehrers in der griechischen Gesellschaft ist zurückzuführen auf die Hinwendung eines großen Teils der griechischen Bevölkerung zur Bildung, eine Tatsache, die ein allgemeines Nachkriegsphänomen ausmacht und außerdem auf die Vorliebe für andere akademische Berufe, die ökonomisch aussichtsreicher sind. Diese niedrige Stellung in der sozialen Hierarchie beeinträchtigt die Rolle des Lehrers im Vergleich zu der Zeit vor dem Krieg oder weiter zurück noch in der Periode vor dem ersten Weltkrieg, wo der Volksschullehrer in der griechischen Wirklichkeit eine prominente Stellung einnahm. Unserer Meinung nach ist es falsch, daß die Rolle des Lehrers heute zu gering eingeschätzt wird, weil der Lehrer, trotz der technokratischen Entwicklung und Errungenschaften der Technologie, immer noch als der Träger der Erziehung und Kultur von größter Bedeutung ist. Wir glauben, daß die Einordnung eines Berufes in eine Gesellschaft die Rolle, die dieser Beruf spielt, nicht immer objektiv zeigt. Trotz der Einschätzung, die der Lehrerberuf in der griechischen Gesellschaft genießt, kann niemand, der objektiv denkt, die fundamentale Rolle des Lehrers bezweifeln, [23] denn auch noch nach der sprunghaften Hinwendung des Volkes zur Bildung besitzt der größte Prozentsatz des griechischen Volkes nicht mehr als die elementare Bildung, die die Volksschule, d. h. der Lehrer anbietet. Trotzdem bringt eine solche Einstufung im heutigen Griechenland wesentliche Konsequenzen für den Lehrer mit sich. Sie schafft nicht nur ein Gefühl der Minderwertigkeit, sondern auch der Benachteiligung, wenn man bedenkt, welche Mühe der Lehrer bei seiner Arbeit aufwendet und welche Verantwortung er für vielerlei Dinge besonders auf dem Land und in den Dörfern trägt. Dieses Gefühl der Benachteiligung, das den Lehrer quält, vergrößert manchmal seine Bitter-

---

21) A. a. O., S. 64. "Das öffentliche Ansehen des Lehrerberufs ist demnach in der DDR wesentlich höher als in Westdeutschland (vgl. Bolte 1959 und Recum 1959)."

22) J. Kolitsaras, Die Beseitigung des Erziehers, in: Griechisch-christliche Erziehung, Jg. 19, April 1966, Heft 155, S. 98.

23) Vgl. K. Georgules, Die Eigenartigkeit des Erzieherberufs, in: Bulletin des Bundes von Erziehern des Mittelschulwesens in Griechenland, Jg. 4, Heft 93, 1.-15. Juni 1956, S. 1, auch J. Kitsaras, Pädagogische Akademien, in: Große griechische Enzyklopädie, Athen 1968, Band 4, S. 293.

keit, macht ihn pessimistisch und resultiert in einem Verhalten, das nur als Äußerung und Folge dieser Gefühle verstanden werden kann; d. h. seine Bitterkeit, seine Minderwertigkeitsgefühle, sein Pessimismus geben Anlaß dazu, daß er in die Schule und in die Klasse eine mißgünstige Laune mitbringt, die vielleicht nicht aufgekommen wäre, wenn er nicht das Gefühl gehabt hätte, er biedere sich an und werde zu Unrecht benachteiligt.

Diese Ursachen, die auf soziologischen Gründen beruhen und die zu einem autoritären Verhalten führen, werden verstärkt durch die Gefühle, die in dem Volksschullehrer aufkommen angesichts der allgemeinen Meinung, daß seine Rolle als Erziehungsträger heute unwichtig geworden sei. Das Verkennen seines Beitrages zum Erziehungsgeschehen, die Unterschätzung der fundamentalen Rolle, die er bis heute bei der Erziehung spielte, machen noch einen soziologischen Grund aus, der zu dem Entstehen des autoritären Verhaltens des Volksschullehrers beiträgt. Wir können sagen, daß die Autorität, die der griechische Lehrer ausübt, eine Reaktion auf dieses Verkennen seiner Rolle darstellt, eine Reaktion, die oft antinomische Symptome zeigt, die wir im vorigen Paragraphen, wo wir die psychologischen Gründe untersuchten, erwähnt haben. Diese Symptome äußern sich als Überlegenheit und Minderwertigkeit mit den entsprechenden Konsequenzen, die wir schon beschrieben haben.

Wir wollen nicht näher auf die Motive eingehen, die die heutige Stellung des Lehrers veranlaßten, auch nicht auf die Gründe, aufgrund derer die Rolle des Lehrers in der Erziehung als von sekundärer Bedeutung angesehen wird; wir wollen nur betonen, daß es eine Folge dieser sozialen Unterschätzung war und ist, daß zum Lehrberuf, hinsichtlich der geistigen und intellektuellen Fähigkeiten, besonders unter den Männern, meist weniger begabte Personen greifen. Diese Tatsache hat entsprechende Nachwirkungen in Bezug auf die Fragen der Autorität. Es ist verständlich, daß ein weniger begabter Lehrer nicht so leicht den vielseitigen Forderungen des Lehrberufes und der Erziehung im allgemeinen, [24] besonders heute, gerecht werden kann. Das Fehlen der intellektuellen und anlagemäßigen Voraussetzungen zwingen den Lehrer zu Notlösungen, zu Formen der Überwindung dieser Schwierigkeiten, die oft autoritär sind.

Neben den schon beschriebenen soziologischen Gründen, die den Lehrer autoritär werden lassen, sind es auch noch wirtschaftliche Gründe, die das Klima der Autorität mit ausbilden helfen. Trotz der fortdauernden Bemühung um eine verbes-

---

24) Vgl. O. Hilbig, Eignungsmerkmale für den Volksschullehrerberuf, Braunschweig 1963, siehe auch die Bücher von E. Spranger, Der geborene Erzieher, Heidelberg 1958, und M. Keilhacker, Der ideale Lehrer nach der Auffassung der Schüler, Freiburg 1932, wo sich die charakteristischen Kennzeichen, die einen Lehrer auszeichnen müssen, herausbilden.

serte Besoldung der Lehrer bleibt das finanzielle Problem weiterhin akut. Das monatliche Gehalt des Lehrers ist noch nicht entsprechend. Daher können wir sagen, daß der griechische Lehrer in einer seiner sozialen Rangordnung entsprechenden Besoldungsreihe steht. Die unzulängliche Bezahlung bringt ihn in unangenehme persönliche Situationen und hat auch Konsequenzen für seine Familie. Diese persönlichen und familiären Schwierigkeiten beeinflussen, wenn auch nicht direkt, so doch indirekt das ganze Verhalten des Volksschullehrers, steigern seine Nervosität und sind Gegenstand seines Sorgens und Denkens, das doch ganz auf seine Aufgabe, d. h. auf die Schule und auf die Klasse gerichtet sein sollte, und machen ihn autoritär.
In diesem Zusammenhang gehen wir nicht auf Einzelheiten ein, weil ja bekannt ist, in welcher Weise ökonomische Motive und Gründe die Ausübung eines Berufes beeinträchtigen. Das Problem wird im vorliegenden Fall dringender, weil der Lehrer mit Kindern zu tun hat, mit ihren verschiedenartigen Forderungen, ihrem ungezähmten Charakter, ganz allgemein mit dem, was man Erziehung nennt, eine Aufgabe, die eine unabhängige, selbstbeherrschte, angesehene, sich selbstlos hingebende [25] Persönlichkeit voraussetzt.

3. Die geistigen Gründe, die zu dem Entstehen des autoritären Verhaltens des griechischen Volksschullehrers beitragen, sind hauptsächlich Konsequenzen und Folgen der vorher erwähnten psychologischen, soziologischen und wirtschaftlichen Gründe. Zwar gibt es eine Zahl von Lehrern, denen jeglicher geistige Unterbau und das, was wir Ideale nennen, fehlen, aber ein Großteil der Lehrer leidet unter den Wirkungen der vorher erwähnten Gründe, die nicht selten Ermüdung, Nachlässigkeit und vielleicht sogar auch den Verlust jeglichen Ideals und Ziels zur Folge haben.
Diese äußeren und inneren Schwierigkeiten - und, wie wir schon gesehen haben, sind es für den griechischen Lehrer nicht wenige - führen nicht nur zu Pessimismus [26] und Bitterkeit, [27] sondern lassen oft größere Anomalien in der geistigen Orientierung der jungen Lehrer entstehen. Junge Menschen, die mit Enthusiasmus ihre Tätigkeit begonnen haben, werden durch die auftauchenden Schwierigkeiten enttäuscht. Mit solchen widrigen Erlebnissen dauernd konfrontiert, verlieren sie jegliche Antriebskraft für ihre geistige Verfassung und ihre Tätigkeit. Der Verlust des Ideals, von dem sie ausgingen, läßt oft ein Gefühl des Mißerfolges mit allen katastrophalen Auswirkungen auf den Lehrer selbst, auf sein Verhal-

25) Vgl. O. Hilbig, a.a.O., S. 41.
26) J. Kolitsaras, Ansteigender und mühevoller Weg, in: Griechisch-christliche Erziehung, Jg. 19, Heft 158, 1966, S. 193-194.
27) J. Kolitsaras, Die Beseitigung des Erziehers, in: Griechisch-christliche Erziehung, Jg. 19, 1966, Heft 155, S. 98.

ten und auf die Durchführung seiner Aufgabe [28]) entstehen. Ermüdung und Nervosität, Nachlässigkeit und Gleichgültigkeit sind einige von den Symptomen, die der Verlust des geistigen Reichtums des Lehrers mit sich bringt. Unter solchen Voraussetzungen ist die Arbeit in der Schule keine schöpferische Tätigkeit, sondern eine notgedrungene Arbeit, bloß ein Broterwerb, der mit dem Erziehungsakt nicht viel zu tun hat.

Eine derartige Situation läßt den Volksschullehrer bei dem geringsten Anlaß mit antierzieherischen Verhaltensformen, mit Strenge und Gewalt reagieren. Auf Grund fehlenden Interesses und Pathos der Hingabe wird die Arbeit in der Schule nur mangelhaft durchgeführt. Die Schüler reagieren mißmutig auf oberflächlichen und improvisierten Unterricht; nicht selten kommt es von Seiten des Lehrers zum Durchbruch von autoritären Verhaltensweisen als Ausweg und Lösung des erstickenden Klimas, das in der Klasse herrscht. Das Fehlen von Zwecken, die Abwesenheit der Ideale geben dem schulischen Leben etwas Zufälliges und Planloses, und es wird als Gewohnheit und Routine [29]) angesehen. Lehrer-Sein aber bedeutet eine dauernde Erneuerung, [30]) eine Persönlichkeit, die begeistern können muß, [31]) die Verständnis haben muß; [32]) diese Forderungen werden im Fall eines Lehrers ohne geistiges Rüstzeug durch Gleichgültigkeit, Müdigkeit und Routine verdrängt.

Wie kann innerhalb einer Atmosphäre ohne Enthusiasmus und ohne Ziele Erziehung und Bildung verwirklicht werden? Für jede Reaktion der Kinder gibt es eine einfache Lösung: das autoritäre Auftreten des Lehrers und seine Durchsetzung mit unfreiheitlichen Mitteln. Natürlich gibt es auch den entgegengesetzten Typ des Lehrers, der auf Müdigkeit und Routine nicht mit Gewalt und autoritärem Verhalten, sondern passiv reagiert; diese Art von Lehrer vernachlässigt die eigentliche Aufgabe; ihr Motto ist: Es geschehe, was da wolle. Eine solche Einstellung macht nicht etwa der Freiheit Platz, wie man vielleicht annehmen könnte, sondern kommt vielmehr auf dem Weg über die Anarchie zu einer anderen Form der Autorität. [33]) In diesem Fall versucht der Lehrer nicht, sich mit Gewalt durchzusetzen, sondern läßt die Sache selbst zu dem Raum der Ge-

---

28) J. Kolitsaras, Ansteigender und mühevoller Weg, a.a.O., S. 193-194.

29) Über den routinierten Lehrer, siehe C. Caselmann, Wesensformen des Lehrers, Versuch einer Typenlehre, Stuttgart $^{3}$1964, S. 76.

30) J. Kolitsaras, Die Notwendigkeit einer geistigen Planung, in: Griechisch-christliche Erziehung, Jg. 20, 1967, Heft 167, S. 194.

31) E. Spranger, Der geborene Erzieher, Heidelberg 1958, S. 17 ff.

32) H. Netzer, Erziehungslehre, Bad Heilbrunn/Obb. 1968, S. 51.

33) Vgl. A. Aspiotes, Das Kind und die Disziplin, Athen 1959, S. 28.

walt und der Autorität vordringen. Dadurch wird er indirekt zum Anlaß für Autorität.
Wie viel die geistigen Gründe zur Entwicklung des autoritären Verhaltens beitragen, können wir an einem prägnanten Beispiel aus dem Bereich der Medizin erläutern: das Beispiel des gesunden und des kranken Organismus. Der kranke Organismus bemüht sich, das ihm Fehlende zu ersetzen. Etwas ähnliches geschieht durch die autoritären [34] Lösungen, die ein Lehrer, der, sei es, daß er keine geistige Grundlage hatte, sei es, daß er sie verloren hat, als Ersatzmittel anwendet, mit denen er seinem erhabenen Beruf gerecht zu werden versucht.

Zu den Lehrern, die aus inneren oder äußeren Gründen ihren geistigen Unterbau verloren haben, kommen noch diejenigen, die eine falsche Berufswahl getroffen haben. Leider tragen in Griechenland verschiedene Faktoren, besonders finanzielle, dazu bei, daß man den Lehrberuf wählt, ohne jedoch die Disposition und die entsprechenden Voraussetzungen zu berücksichtigen. [35]
Wenn die Motive, die wir bis jetzt erwähnt haben, den Anlaß geben zu dem Entstehen "geistiger Gründe", wie wir diese Gründe genannt haben, die zu dem Hervorbringen und Wachsen der Autorität beitragen, verstehen wir, wie viel stärker diese Motive die Entwicklung des autoritären Verhaltens dieser Lehrer, die aus Not Lehrer geworden sind und die von dem Gefühl des Mißerfolgs dauernd verfolgt werden, unterstützen. Wir wollen in diesem Zusammenhang nicht weiter auf Einzelheiten eingehen, weil wir glauben, daß es klar ist, daß nicht nur für den Lehrberuf, sondern für jeden anderen Beruf das Fehlen der Berufung, [36] des Erfolgs und das Fehlen von Zwecken für den Ausübenden des betreffenden Berufes indirekt einen "Selbstmord" bedeutet. Besonders beim Lehrberuf führen die Nachwirkungen einer zwangsläufigen Atmosphäre des Mißerfolgs zu antipädagogischen Lösungen, zur Anwendung von leicht zu handhabenden Mitteln, deren leichteste Autorität und Zwang sind. Wie aber kann man innerhalb einer solchen Atmosphäre von einer Erziehung zur Freiheit sprechen?

---

34) H. Henz, Lehrbuch der systematischen Pädagogik, Freiburg-Basel-Wien 1964, S. 329.

35) P. Moor, Von der Befriedigung des Erziehers in seinem Beruf, Jahresbericht des Heilpädagogischen Seminars Zürich 1945, auch E. Herzog, Persönlichkeitsprobleme des Lehrers, Päd. Studienhilfe Nr. 7, München 1952, und Étude sur les ensegnements, Austria, Grèce, Sweden, Organisation de cooperation et de développement économiques (OCDE) Paris 1968, Grèce, S. 7 ff.

36) A. Aspiotes, Die seelische Reife des Menschen, Athen 1959, S. 130.

## II. Der nichtautoritäre Lehrer

Es wäre bestimmt eine Übertreibung, den griechischen Lehrer als nur autoritär hinzustellen. Obwohl die Mehrheit von ihnen als Vertreter und Pfleger des Klimas der Autorität erscheinen, gibt es doch viele Lehrer, die sich für die freiheitliche Erziehung entscheiden [37] und sich bemühen, diese so gut wie möglich anzuwenden. Abgesehen von einer Zahl von Schulen, auf die wir uns vorher bezogen haben, [38] die durch wissenschaftliche Erziehungsformen die freiheitlichere Atmosphäre wählen, können wir von systematischen Bemühungen einzelner Personen, das Klima der Freiheit durchzuführen, nicht sprechen.

Wenn wir auch von einer systematischen freiheitlichen Erziehung nicht sprechen können, fehlt es dennoch nicht an Lehrern, die aus Überzeugung und von Natur und Charakter aus die demokratische Atmosphäre in der Schule als ihr Ziel anstreben. Diese konkreten Fälle könnten wir als persönliche Selbstplanung der einzelnen Lehrer bezeichnen, die eine solche Atmosphäre zu schaffen suchen.

### a) Freiheit als Ziel

Diese Lehrer sehen als Ziel die Freiheit, die als Prinzip für die ganze Erziehung gelten soll. Die Freiheit bestimmt sowohl das Lehrer-Schüler Verhältnis, als auch die Atmosphäre des Unterrichts und der Klasse im allgemeinen. Die Freiheit macht, mit anderen Worten, nicht nur die Antipode der Autorität aus, sondern wird zum Ideal und letzten Ziel des ganzen Bestrebens des Lehrers. Durch das rechte Lehrer-Schüler Verhältnis und durch das Klima in der Klasse soll nicht nur ein vorübergehendes gutes Einvernehmen und Unbefangenheit des Schülers erstrebt werden, sondern darüber hinaus der freie Mensch. [39]

1. Das Entstehen einer Atmosphäre der Freiheit zwischen Lehrer und Schüler bestimmt deren weiteres Verhältnis zueinander. Freundschaftlicher Dialog, Überwinden des Abstandes, gutes Verstehen machen die ersten Elemente aus, die die weitere Entfaltung des rechten Verhältnisses zwischen Lehrer und Schüler unterstützen. [40] Der Lehrer verlangt keinen blinden Gehorsam, er ist nicht

37) Siehe mehr in: B. Anestopulu-Tsamsuri, Erziehung ohne Bestrafung, Kalamaki 1969.

38) Siehe S. 128 ff.

39) Siehe unter anderem K. Tsatsos, Griechisches Vorgehen, Politische Essays, Athen 1953, S. 162.

40) A. Tsirimpas, Allgemeine Pädagogik, Athen 1964, S. 82 ff. Vgl. auch S. Papadimas, Pädagogischer Takt, in: Griechisch-christliche Erziehung, Band 19, Heft 160, Athen Dezember 1966, S. 277.

Bestrafer oder ein Schreckbild für seinen Schüler, sondern er wird sein guter Leiter [41] und sein Inspirator. Das Bestehen einer solchen Atmosphäre des Sich-Wohl-Fühlens und Sich-Frei-Fühlens, gibt dem Schüler das Gefühl der Sicherheit und erweckt sein Vertrauen zum Lehrer, es schafft für den Lehrer selbst ein angenehmes Arbeitsklima, [42] das ihn in gute Stimmung versetzt, so daß er seine Schüler als ein unerläßliches Element in seinem Leben empfindet.

Die alltägliche Erfahrung gibt uns genügend Beispiele für solche Beziehungen. Es ist eine Tatsache, daß diese Erziehung zur Freiheit, die derartige Beziehungen zwischen Lehrer und Schüler anstrebt und die diese Atmosphäre zu schaffen sucht, wirklich eine gelungene Erziehung ausmacht. [43]

2. Die Erziehung zu einer solchen Art von Freiheit verwandelt die Klasse [44] und den Unterricht. Die Schüler, selbst die, die sich schwer anpassen, sind bei dem guten Einvernehmen, das die Atmosphäre der Freiheit schafft, keine passiven Empfänger, starre Nummern, sondern lebendige Individuen, die die Möglichkeit finden, ihre persönlichen Charakterelemente und ihre geistigen Veranlagungen [45] zu äußern und zu entfalten.
Die Charakteristika einer Klasse, in der ein gesunder Geist von Freiheit herrscht, sind Lebendigkeit und Aktivität. Selbstverständlich ist es hauptsächlich der Lehrer, der diesen Geist zustande bringt und aufrecht erhält. Die Elemente des Schaffens, des Ergreifens der Initiative und des Anstoßes zum Erfinderischen, werden zum Gegenstand seiner dauernden Sorge und seines beharrlichen Strebens, damit sie bei den Schülern entwickelt werden. Selbst wenn es nicht immer möglich ist, den Unterricht nach den letzten didaktischen Methoden oder pädagogischen Theorien zu verwirklichen, wird doch seine Gestaltung nicht dem Zufalle überlassen, sondern mit großer Mühe und Sorgfalt vorbereitet. Diese Momente bewirken, daß im Unterricht mehr Freiheit herrscht und daß die Schüler aktivere Teilnahme bei der Durchführung des Unterrichtes zeigen, woraus sich positive Nachwirkungen hinsichtlich des Verstehens, der Assimila-

---

41) Vgl. A. Aspiotes, Von der Psychologie der menschlichen Beziehungen (Prinzipien und Anwendungen während des Schulalters), Athen 1967, S. 110 ff.

42) A. a. O., S. 109.

43) K. Bartels, Pädagogischer Bezug, in: Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, (Hrsg.) J. Speck und G. Wehle, München 1970, S. 273, vgl. auch S. Papadimas, Pädagogischer Takt, in: Griechisch-christliche Erziehung, 19. Jg., Heft 160, Athen Dezember 1966, S. 274 ff.

44) A. Aspiotes, Das Kind und der Unterricht, Athen 1964, S. 16.

45) A. Aspiotes, a. a. O., S. 32 f.

tion und der Verarbeitung des dargebotenen Stoffes ergeben. Der Unterricht ist kein Monolog des Lehrers vor passiv zuhörenden Schülern, er strebt nicht nur nach bloßer Wissensbereicherung, sondern er wird, soweit es das Alter der Schüler der Volksschule zuläßt, zu einem Feld, wo Wissen vermittelt wird und Bildung, Dialog und Konfrontation mit allen erzieherischen Momenten stattfinden. Ziel und Ausgang ist für den Lehrer, auf den wir uns in diesem Zusammenhang beziehen, die freiwillige Teilnahme des Schülers am Unterricht und am schulischen Leben im allgemeinen, die vielseitige Entwicklung des Schülers, d. h. die Freiheit als Voraussetzung seines Kontakts und als Zweck seiner Erziehung.

3. Das Streben nach einer freiheitlichen Erziehung ist eine Bemühung, die in einer allgemeinen Atmosphäre der herkömmlichen Autorität unternommen wird. Deshalb sind die Schwierigkeiten, auf die Lehrer treffen, die die Freiheit in der Erziehung fördern, nicht wenige. Ob sie an einer Schule mit mehr oder weniger Klassen arbeiten, immer müssen sie sich nicht nur mit der an der Schule herrschenden Atmosphäre, die, wie wir schon oft betont haben, in der Regel autoritär ist, auseinandersetzen, sondern oft auch mit ihren Kollegen, die nur selten ihre Ansichten akzeptieren, und diese meist als Experimente "liberaler" Kollegen ansehen.
Daraus kann man ersehen, mit welchen Schwierigkeiten ein fortschrittlicher Lehrer, der das autoritäre Klima in der Erziehung nicht nur als antierzieherisch betrachtet, sondern sogar als gefährlich für den Schüler und für die Erziehung im allgemeine, von Seiten seines Schulleiters, seiner Kollegen oder manchmal seines Schulrates zu rechnen hat. Trotz dieser vielen Schwierigkeiten, auf die nicht wenige Lehrer treffen, bemühen sich diejenigen, denen eine autoritätsfreie Erziehung zur Überzeugung geworden ist, darum, diese Erziehung zur Anwendung zu bringen. Bei diesen Bemühungen treten oft viele Fehler und Gefahren auf, auf die wir kurz einzugehen versuchen.

b) Fehler und Gefahren

1. Weil das Streben nach einer autoritätsfreien Erziehung nicht immer von solchen Voraussetzungen und Bedingungen ausgeht, die in gewissem Maß ein Vermeiden von Fehlern begünstigen würden, mit anderen Worten, weil dieses Streben oft ein individuelles Streben ist, der Glaube eines Lehrers, dem eine Methode und ein System fehlen, ergeben sich Quellen für Fehler und Gefahren.
Der jugendliche Enthusiasmus oder allgemeiner der Enthusiasmus unter dem Einfluß der progressiven oder der neueren pädagogischen Tendenzen, verleiten eine Anzahl griechischer Lehrer zu dem Versuch - wie sie glauben - liberaler Erziehungsformen und Methoden, für deren Realisierung es an Voraussetzungen und an

der erforderlichen Ausrüstung fehlt. Konkreter gesagt: Obwohl man das absolut unerläßliche Vorhandensein der freiheitlichen Erziehung in der griechischen Volksschule nicht anzweifeln kann und obwohl jedes derartige Bestreben begrüßt werden muß, weil es einen kleinen Herd antiautoritärer Erziehung mit den guten Konsequenzen, die wir vorher erwähnt haben, bildet, sind die Fehler und Gefahren eine unübersehbare Tatsache, die sich daraus ergibt, daß diese Bestrebungen von einem unkritischen Enthusiasmus angetrieben werden, der vielleicht auf Überzeugung beruht, meistens aber ein Produkt äußerer Beeinflussungen ist und nicht über die entsprechenden Voraussetzungen zur Überwindung der Schwierigkeiten und der Gefahren, die eine demokratische Erziehung beinhaltet, verfügt.
Obwohl die Freiheit Zweck und Ziel des Lehrers ist, trägt das Fehlen der Versorgungsgüter, die wir oben als Voraussetzungen genannt haben, dazu bei, daß statt des beabsichtigten Zweckes das glatte Gegenteil oder eine fiktive Form von demokratischer Erziehung erreicht wird. Der von Enthusiasmus erfüllte Lehrer, der z. B. das Vertrauen, den Dialog oder um bei einem charakteristischen Beispiel zu bleiben, die Selbstverwaltung in seiner Klasse als Tatsache einer demokratischen Erziehung hinzustellen versucht, bringt vielleicht seiner Klasse statt des Klimas der Freiheit Anarchie oder schlimmstenfalls solche Formen der Erziehung, die keine Beziehung zu der echten freiheitlichen Erziehung haben. In diesem Zusammenhang könnten noch viele Beispiele angeführt werden.

Eine weitere Gefahr, die unkritischer Enthusiasmus in sich birgt, der oftmals junge Lehrer und den modernen Systemen geneigte Erzieher bewegt, ist nicht das Streben, in der Klasse oder in der Schule ein Klima der Freiheit zu schaffen, sondern ein Übermaß an Freiheit oder deren Mißbrauch im Namen der demokratischen Erziehung. Auch heute noch leidet die griechische Wirklichkeit unter derartigen Übertreibungen und Mißbräuchen, wenn auch in geringerem Maß, als unter den Mißbräuchen der Autorität.

2. Die Übertreibungen im Namen der demokratischen Erziehung beziehen sich sowohl auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis, als auch auf die Atmosphäre, die innerhalb der Klasse und während des Unterrichtsvorganges zustande kommt. Genügend der freiheitlich eingestellten Lehrer der Volksschule in Griechenland gelangen, indem sie das Klima des Abstandes, das in der griechischen Volksschule vorherrscht, brechen und zu einer Atmosphäre der Vertrautheit und Ungezwungenheit kommen wollen, zu einem völligen Verlust der Ehrfurcht von Seiten des Schülers, sozusagen im Namen eines vermeintlichen Freundschaftsverhältnisses. [46]

46) Experimente der Erziehung zu "absoluter und unkontrollierbarer Freiheit", sowohl in Amerika als auch in europäischen Ländern, lassen erkennen,

Wie unter den obigen Umständen eine echte Freundschaft zwischen Lehrer und Schüler möglich ist, - eine Freundschaft, die in einer Atmosphäre des Respekts, der Vertrautheit und der Beseitigung der Angst ein großer Erfolg gewesen wäre - ist fraglich. Bei einem solchen Streben, nach einem derartigen Verhältnis, verliert der Lehrer notwendigerweise die führende Rolle als Erzieher. Es ist jedoch klar, daß der kleine Schüler nach dem Lehrer verlangt und ihn braucht als den Erwachsenen, der ihn liebt und führt. [47]

Um in der Klasse alle Spuren der alten Atmosphäre zu beseitigen und um den Geist des Modernismus, der oft als A und O der demokratischen Erziehung angesehen wird, zustande zu bringen, werden unorthodoxe Formen des Unterrichts angewandt, der Lehrplan wird ignoriert oder verfälscht und den Schülern werden zu viele Rechte zugestanden. Die Freiheit, statt Frucht und Folge all dieser Methoden und Arbeitsformen zu sein, wird fiktiv und veräußerlicht und statt einer demokratischen Erziehung erreicht man auf Grund all dieser Übertreibungen nur eine mangelhafte Erziehung.

3. Die Frage, die hier gestellt wird lautet: ist es der Mühe wert, angesichts der in der griechischen Volksschule herrschenden Autorität und der Mehrheit der autoritären Lehrer, die wenigen Lehrer, die entweder aus Überzeugung oder durch Beeinflussung oder aus verschiedenen anderen Gründen und Anlässen sich um das Zustandekommen einer freiheitlichen Erziehung bemühen, zu erwähnen, wenn selbst ihr Unternehmen, da es nicht immer von ernsten Voraussetzungen ausgeht, oft Ursachen für Fehler und Gefahren in sich birgt? Mit anderen Worten, was ist der Zweck so vieler risikoreicher Bestrebungen? Und wozu wird eine derartige freiheitliche Erziehung angestrebt? Wir sind der Meinung, daß trotz der Gefahren und der Fehler, derartige unsystematische Versuche innerhalb des autoritären Klimas der griechischen Volksschule kleine ausgleichende Bestrebungen darstellen, die wir nicht abgelöst von dem sehen dürfen, was Autorität als Strafe, Angst, Abstand und blinder Gehorsam bedeutet. Es wäre natürlich viel besser, wenn alle diese vereinzelten Versuche einen theoretischen Unterbau und die

---

Fortsetzung der Fn. 46) von S. 163:

daß sie mißlungen sind. Besonders über das übermäßige Wachsen der Kameradschaft zwischen Lehrern und Schülern siehe den interessanten Hinweis von H. J. Nelis, der schreibt: "Die dritte Auffassung ... das Kind als Kameraden zu behandeln, ist ebenso falsch. Das Kind kann nicht der Kamerad sein, weder des erwachsenen Vaters noch der erwachsenen Mutter, noch der Kamerad des erwachsenen Lehrers". (Die Autorität als pädagogisches Problem. Eine deskriptive Untersuchung. Frankfurt a. M. 1934, S. 179.)

47) A. Aspiotes, Das Kind und der Unterricht, Athen 1964, S. 25, 29.

Ernsthaftigkeit einer systematischen Durchführung hätten, und wenn sie nicht dazu verurteilt wären, bloßes Experimentieren zu sein oder nur eine Reaktion auf das autoritäre Klima. Weshalb aber sollte man diese Versuche leicht abtun, besonders wenn sie nicht ausgerechnet das Gegenteil von dem erreichen, was sie zu erreichen suchen, nämlich das Gelingen der demokratischen Erziehung?

Nur in den Fällen, wo der "antiautoritäre" Lehrer, bloß aus einem modernistischem Geist heraus oder um sich ins Licht zu rücken, Neuerungen versucht und zu unakzeptierbaren Formen von "freiheitlicher" Erziehung kommt - und leider gibt es, obwohl nur wenige, auch solche Erzieher - nur dann, wenn die Freiheit statt einer erzieherischen Atmosphäre eine Atmosphäre der Immunität schafft, können wir von einer negativen Anwendung sprechen, die sich überhaupt nicht von der autokratischen und despotischen Erziehung unterscheidet, wenn sie nicht gar schädlicher ist als jene. Bei einer solchen Form von negativer Erziehung im Namen der Freiheit und des demokratischen Klimas können wir fragen: Wozu die Freiheit? Wozu eine demokratische Erziehung, wenn sie statt zu befreien zu katastrophalen Formen und Arten von Erziehung führt?

## III. Der engagierte Lehrer

Man darf nicht jene Gruppe von Lehrern unerwähnt lassen, die von dem, was man Engagement nennen kann, charakterisiert wird. Diese Gruppe gehört teilweise zu einer von den beiden vorher erwähnten Kategorien der autoritären und nicht autoritären Lehrer. Von ihren anderen Kollegen unterscheiden sich diese Lehrer durch ihre Zugehörigkeit zu einem politischen oder religiösen Kreis, der sie nicht nur ideologisch färbt, wie immer in solchen Fällen, sondern sie durch solche Elemente charakterisiert, durch die sie als engagiert gelten können.

Im griechischen Raum können wir hauptsächlich zwei Arten von engagierten Lehrern unterscheiden: Die politisch engagierten, die hauptsächlich nicht aus der rechtsgerichteten Partei oder aus der Partei der Mitte kommen - oder, wenn sie von diesen Parteien kommen, zeigt ihr politisches Engagement keine Besonderheit, so daß es keine wesentliche Rolle spielt in Bezug auf unser Problem der Autorität und der Freiheit in der griechischen Volksschule - sondern aus der Koordination der Linken [48] (kommunistischen Partei), die von

48) T. Papakostantinu, Die Anatomie der Revolution, Athen 1952, siehe auch: derselbe, Die neue Richtung des Kommunismus, Athen 1956.

Zeit zu Zeit versuchte, nicht bloß die Erziehung im allgemeinen und die Volksschule im besonderen zu beeinflussen, sondern die ganze Erziehung zu leiten. [49]

Die zweite Gruppe der engagierten Lehrer kommt von den sogenannten "christlichen Vereinigungen", [50] die im allgemeinen eine wichtige Rolle im neugriechischen Leben und besonders im Erziehungswesen [51] gespielt haben und weiterhin spielen.
Auf welche Weise beeinflussen diese beiden Gruppen das neugriechische Erziehungswesen in der Volksschule in Bezug auf unser Problem? Das wollen wir, wenn auch nur kurz, im folgenden Abschnitt untersuchen.

---

49) "Sie werden auch zusätzlich die Führung der Erziehung innehaben, um die Lehrer und die neue Generation mit ihren Ideen zu inspirieren.", G. Papandreu, Texte, Athen 1963, Band II, S. 110.

50) Die christlichen Vereine, auf die wir uns auch im ersten Teil der Arbeit bezogen haben, entwickelten in allen Bereichen des Lebens und in allen Klassen des griechischen Volkes eine rege Tätigkeit. Auf diese Weise haben sie in ihren Betätigungskreis die Wissenschaften, die Eltern, Lehrer, Studenten, Krankenschwestern und Schüler einbezogen. Es gibt entsprechende Zeitschriften für fast alle sozialen Klassen; für die Erzieher besonders die Zeitschrift "Griechisch-christliche Erziehung". Von den beiden größeren christlichen Vereinen ("Zoi" und "Sotir") werden pädagogische Jahreskonferenzen für Lehrer des Volks- und Mittelschulwesens abgehalten. Ihr Einfluß auf die erzieherische Welt ist noch heute von Bedeutung. Nur die Zeitschrift "Griechisch-christliche Erziehung" hat 5.000 bis 6.000 Abonnenten, eine Zahl, die für die griechische Wirklichkeit bedeutend genug ist.

51) Wir müssen darauf hinweisen, daß besonders die weiblichen Kreise der oben erwähnten christlichen Organisationen Studienrätinnen und Volksschullehrerinnen zu ihren Mitgliedern zählen, die sich zu Laiengemeinschaften zusammengeschlossen haben. So gehört zum christlichen Verein "Zoi" die weibliche Laiengemeinschaft "Eusebia"; "Elpis" und "Ampelos" sind weibliche Zweigorganisationen des Vereins "Sotir". Außer diesen gibt es noch andere kleinere Laiengemeinschaften, die Volksschullehrerinnen zu ihren Mitgliedern zählen und die anderen kleineren Vereinen angehören. Wir dürfen nicht vergessen zu erwähnen, daß unter der Leitung der vorher erwähnten Vereine Erziehungsinstitutionen eingerichtet worden sind, die sowohl Volksschulen, als auch Gymnasien und Berufsschulen für Techniker einschließen. Diese Erziehungsinstitutionen streben danach, die Erziehung auf einem griechisch-christlichen Ideal zu basieren.

a) Der politisch engagierte Lehrer

1. Die linksgerichtete Partei in Griechenland hat sehr früh erkannt, daß sie ihrer Propaganda und ihrer Beeinflussung in der Erziehung ein besonderes Gewicht verleihen sollte. Eine nicht unbeachtliche Zahl von Anhängern der Linken wurde in das Volksschulwesen eingeschleust, um eine Basis für die Verbreitung der kommunistischen Ideologie zu schaffen. Die Symptome dieses Unternehmens der Linken kann man besonders in der Zeit vor und nach dem Zweiten Weltkrieg beobachten. Die Struktur des griechischen Volksschulwesens, die durch die sogenannte griechisch-christliche Tradition charakterisiert wird, ließ der Propaganda und damit den engagierten Lehrern der Linken keinen Raum. Trotzdem wollte die politische Ideologie auf jeden Fall auch die Seelen der kleinen Kinder infizieren, [52] um die Voraussetzungen zu schaffen, für die morgigen bewußten "Anhänger".
Das erste Element der autoritären Erziehung dieser Gruppe von Lehrern liegt gerade in diesem konkreten Ziel. Das Verhalten der Erzieher ist oft nicht nur unfreiheitlich und undemokratisch, sondern - trotz der zumindest in Griechenland vielgerühmten kommunistischen Methodologie, die vielleicht dem Charakter der Lehrer entgegenkommt - übertrifft viele andere Formen autoritären und despotischen Verhaltens. Das Bestehen darauf, daß die Schüler Gedichte linker Dichter lernen und sich mit Lektüre des gleichen Geistes beschäftigen - und das, obwohl es ein Abweichen vom regulären Programm mit sich bringt und trotz der Gefahr von Strafmaßnahmen - die Interpretation der Geschichte oder anderer Fächer durch Methoden und Arten, die ihrer eigenen Ideologie dienen, die offene Ablehnung oder indirekte Verspottung der Religion und vor allem die Art des Zwanges, mit der dieses Programm durchgesetzt wird, [53] zeigen, welchen Grad von Autorität ein politisches Engagement im Kommunismus bringen kann.

2. Wenn auch das politische Engagement innerhalb des neugriechischen Schulwesens eine solche Gestalt angenommen hat, die nur durch das Wort Autorität charakterisiert werden kann, so hat es doch an einer freiheitlichen Methodologie bei der Erziehung nicht gefehlt. Da diese Erziehung von der Losung "der Zweck heiligt die Mittel" ausging, hat sie nicht gezögert, auch die Gestalt der freiheitlicheren Erziehung anzunehmen. Diese Form der "demokratischen Erziehung" wurde von den griechischen linksorientierten Lehrern in stärkerem Maße gepflegt als die vorher erwähnte autoritäre Methodologie. Das Streben der Par-

52) T. Papakonstantinu, Politische Erziehung, Athen 1970, besonders S. 222.
53) G. Georgalas, Kommunismus, Theorie, Praxis, Geschichte und Kritik, Athen 1970, S. 395 ff.

tei, ihre überzeugten Anhänger als Lehrer in den Volksschulen einzusetzen, schuf oft den Fall, daß linksorientierte Lehrer, zumindest bei den Schülern beliebter waren aufgrund ihrer scheinbar freiheitlichen Prinzipien, Methoden und hauptsächlich - und das war das Hauptziel ihrer Bestrebungen - wegen ihres Verhältnisses zu den Schülern. Konkreter ausgedrückt: Das freundschaftliche Verhältnis, das durch das völlige Fehlen von Verboten zustande kam und das Klima der Intimität des Lehrers mit den Schülern, ließen eine besondere Atmosphäre entstehen, womit in einem scheinbar freiheitlichen Milieu und durch demokratische Erziehung der beabsichtigte Zweck erreicht war, nämlich das Vertrauen der Schüler zu gewinnen und sie nach und nach auf methodische Weise den Prinzipien des Kommunismus zuzuführen. Die politische Ideologie hat die Methode der demokratischen Erziehung als Mittel zur "Proselytenmacherei" benutzt. Kann man aber unter derartigen Voraussetzungen von echter demokratischer Erziehung sprechen? Ist die Methode dieser freiheitlichen Erziehung eine authentische freiheitliche Erziehung, wenn sie Zwecken, wie den oben erwähnten, dient?

b) Der religiös engagierte Lehrer

Die zweite Gruppe engagierter griechischer Lehrer besteht aus Volksschullehrern, die religiösen Vereinen oder "Brüdergemeinden" angehören. Die neugriechische christliche Bewegung, die wir schon in der Einleitung dieser Arbeit erwähnt haben, hat nicht nur eine bedeutende Rolle im neugriechischen Leben (besonders nach 1920) gespielt, sondern hat auch das geistige Leben Griechenlands geprägt. [54] Die Theoretiker der führenden Organisation "ZOI" haben frühzeitig erkannt, daß der Erziehung besonderes Gewicht gegeben werden muß, um die Voraussetzungen für ein wirklich christliches Griechenland zustande bringen zu können. [55] Besonders in den religiösen Laiengemeinschaften für Frauen - auf die wir schon hingewiesen haben [56] - wurde eine große Zahl von Frauen für das Volksschulwesen mobilisiert. Mit einem zum ersten Mal in der neugriechischen Geschichte auftretenden Enthusiasmus übernahmen diese "Arbeiterinnen" des christlichen Geistes ihre Aufgabe. Der Enthusiasmus war aber nicht das einzige Charakteristikum, das

54) Unter anderem muß die Tätigkeit und die Wirkung betont werden, die die christliche Bewegung in dem Kreis der Wissenschaftler und Erzieher hervorrief.

55) Siehe das charakteristische Werk des Theoretikers dieses ganzen Strebens: P. Melitis (Pseudonym von A. Tsirintanis), ehemals Professor an der Universität von Athen, Den Weg zu öffnen, Athen 1957.

56) Siehe die obige Anmerkung Nr. 51.

ihr Tun kennzeichnete; das Wissen um ein konkretes Ziel, die ernste Vorbereitung und das Aufgreifen und Mitgehen mit zeitgenössischen pädagogischen Richtungen, soweit dies möglich war, schufen günstige Voraussetzungen für das Gelingen ihrer Bestrebungen.

1. Was bei ihren oft rührenden Bemühungen ins Auge fällt, sind das Klima des Konservativismus und des Maßes, das auch alle ihre Beziehungen zu den Schülern bestimmt, überhaupt die ganze Atmosphäre in ihren Klassen und Schulen, in ihrer Methodologie beim Unterricht und bei ihren Erziehungsweisen im allgemeinen. Der Konservativismus als Voraussetzung der Erziehung vermindert automatisch jedes Offensein, jede Bereitschaft, sich der Gefahr auszusetzen und ein Wagnis auf sich zu nehmen und schafft dadurch Grenzen. Bei den religiös engagierten Lehrern und Lehrerinnen, mindestesn beim größten Teil, ist das autoritäre Verhalten nichts anderes als die Folge des Bestrebens, über das Maß und das Gegebene nicht hinauszugehen. Ihr Verhalten den Schülern gegenüber ist ein Verhalten des Respekts und der Achtung vor dem Kind und der Vermeidung einer Atmosphäre der Furcht, die aber der Vitalität und einer größeren Initiative seitens der Schüler nur beschränkt Raum läßt. In der Klasse herrschen immer Disziplin und Anstand und jede Willkür als Folge von Kinderspontaneität und Schülernatürlichkeit wird - und warum eigentlich - unterbunden.
Die Atmosphäre, die wir zu beschreiben versuchen, variiert natürlich von Lehrer zu Lehrer. Trotzdem ist es keine Übertreibung zu sagen, daß sich meist das Bild zeigt, das wir gezeichnet haben. Die Elemente der Freiheit werden nicht aus Zweckmäßigkeit beschränkt, sondern weil für den religiös engagierten Lehrer Freiheit Maß, Disziplin und bewußten Gehorsam bedeutet. Die Autorität prägt eine derartige Erziehung indirekt. Sie stellt nicht Zweck und Ziel dar, sondern ist die Folge eines Verhaltens, das nichts vom Riskieren versteht und nicht experimentieren will. Wenn man neben diesem allgemeinen Klima der Autorität als Folge einer konservativen Haltung den autoritären Charakter einiger Lehrer in Betracht ziet, versteht man, daß die Autorität sowohl das Lehrer-Schüler Verhältnis bestimmt, als auch in der Atmosphäre in der Schule im allgemeinen, vorherrscht.

2. Gibt es aber für die Freiheit keinen Raum bei einer derartigen religiös engagierten Erziehung? Es wäre ungerecht dies zu verneinen, da sich die Mehrheit dieser Lehrer, neben anderen Gründen, besonders durch Fleiß, Ordnung, Takt und Höflichkeit auszeichnet. Das Interesse vieler von ihnen an der Entwicklung der Erziehungswissenschaft, ihr Bestreben um die Anwendung - wenngleich auf eine konservative Weise - erprobter moderner erzieherischer und didaktischer Methoden und auch der Charakter vieler von ihnen schaffen oft ein

bedeutendes Klima von Freiheit, ohne Übertreibungen und Extreme, ohne Willkürlichkeiten und den Versuch der bloßen Zur-Schau-Stellung, indem sie sich um die Bildung und Erziehung des Schülers zu einer "vollendeten Persönlichkeit" [57] bemühen.

3. Wir können ein Vorbild erwähnen, das diese Lehrer immer vor Augen haben: Das Vorbild des "Großen Erziehers". [58] Dieses Vorbild bestimmt ihr Verhalten und ihre Stellungnahme, es schafft das Klima, in dem sie sich bewegen. Autoritäre und freiheitliche Abweichungen hängen von dem Charakter des Einzelnen ab, und sind nicht Folge äußerer Faktoren. Der "Große Erzieher" wird bei mißlungenen Fällen zum Vorbild der Autorität, bei geglückten Fällen Vorbild echter freiheitlicher Erziehung. Trotzdem können die Prinzipien, die in der Regel die religiös engagierten Lehrer bestimmen - ob es sich nun um die eine oder die andere Form handelt - folgendermaßen skizziert werden: a) der Geist der Opfergabe, b) das Prinzip der liebenden Persönlichkeit. Sowohl der Geist der Opfergabe, als auch die Liebe gestatten keine tyrannische Erziehung. Wenn bei der Arbeit vieler dieser Lehrer die Autorität vorherrscht, wie wir oben erwähnt haben, ist das die Folge eines Charakters, der die Schüler, trotz seines autoritären Verhaltens, nach dem er aber nicht strebt, liebt und sich für sie opfert.
Im Fall der demokratischen Atmosphäre geben diese beiden Elemente, Opfergabe und Liebe, wiederum den charakteristischen Ton an. In diesem Sinne wird die Freiheit keine Willkür, wird nicht grenzenlos, sondern nähert sich, soweit es möglich ist, dem Grad der Freiheit an, der es nicht zuläßt, das zu zerstören, was man Erziehung nennt.
Wir können sagen, daß das bestimmende Vorbild des "Großen Erziehers" einen Anhaltspunkt und einen Maßstab der Kontrolle für jede Art von Erziehung, sei sie autoritär oder freiheitlich, ausmacht. Eines muß noch betont werden: Aus den religiös engagierten Lehrern erwuchs der griechischen Volksschule ein Teil ihrer besten Lehrer.

---

57) A. Aspiotes, Zur Vollkommenheit der Persönlichkeit, Athen 1955. Siehe auch A. Tsirintanis, An einem Wendepunkt, Die Verkündigung einer Botschaft, Athen 1967, S. 107 ff.

58) Unter dem Titel "Der Große Pädagoge" erschien 1962 das Buch des Leiters der Zeitschrift "Griechisch-christliche Erziehung", des Organs des "Vereins christlicher Erzieher", das in etwa die Leitlinien der sogenannten griechisch-christlichen Erziehung festlegt, die bis heute noch viele Lehrer, auf die wir uns beziehen, nicht unbeträchtlich beeinflussen.

# DRITTES KAPITEL

## DER SCHÜLER

Bei diesem letzten Kapitel des zweiten Teils bemühen wir uns, das Problem der Autorität und der Freiheit in Bezug auf den Schüler zu untersuchen. Bevor wir aber zur Untersuchung der Details übergehen können, müssen wir einige allgemeine einführende Bemerkungen machen und solche, die sich auf den besonderen, den griechischen Raum und auf den griechischen Schüler beziehen. Dieses Letztere möchten wir unterstreichen, weil trotz der etwaigen Gleichförmigkeit der pädagogischen und psychologischen Probleme des Kindes in allen europäischen Ländern es immer eine besondere Atmosphäre gibt, die jedes Land als Folge seiner Geschichte, der Umstände, unter denen es lebt, des Temperaments und der Gemütsart seiner Bewohner schafft.

Das erste, was man in Bezug auf den Schüler der Volksschule ganz allgemein feststellen kann, ist die Tatsache, daß sich das Kind bei seinem Eintreten in die Schule eine neue "Eigenschaft" aneignet; von nun an hat es eine Rolle [1] zu spielen, es wird das Kind des Spieles Schüler; dies bedeutet, daß ihm eine Last auferlegt wird, die die Psychologie des Kindes gründlich verändert. Ein neuer Horizont, der Schule heißt, und eine neue Atmosphäre, die die Mitschüler schaffen, lassen in der Seele des sorgenlosen Kindes, das Schüler wird, eine neue Situation entstehen.

Schüler sein aber bedeutet nicht nur in dieser neuen Atmosphäre, die das Triptychon Mitschüler, Lehrer, Schule ausmacht, zu leben, sondern es bringt eine Menge anderer Auswirkungen, die dieses Triptychon hervorruft, mit sich, Auswirkungen, die auch verschiedenartig auf die individuellen Gegebenheiten des Schülers einwirken. Begegnungen, Konflikte, Auseinandersetzungen, Zusammenstöße, Bindungen und Lösungen nehmen in der Atmosphäre der Schule zu und nehmen neue Formen an. So stellt für das Kind die Rolle des Schülers nicht bloß eine Eigenschaft, sondern eine neue Lebensform dar. [2]

Die neue Rolle, die das Kind zu spielen hat, und das neue Klima, innerhalb dessen das Kind diese Rolle erlebt, sind nicht die einzigen Gründe, die die Einstellung des Kindes zu dem Problem der Autorität und der Freiheit regulieren, sondern auch die Eigenart, die unsere Epoche dem Kind zugesteht. Diese Eigenart muß von allen Seiten betrachtet werden, damit sie vollständig verstanden werden kann. Sei es als Nervosität, als seelische Belastung oder Akzeleration, [3]

---

1) Vgl. F. Stemme, Pädagogische Psychologie, Bad Heilbrunn/Obb. 1970, S. 73.

2) H. Müller-Eckhard, Das unverstandene Kind, Stuttgart 1954, S. 119 f.

3) Das zeigt auch das frühere Eintreten des Kindes in die Schule, sobald es fünfeinhalb Jahre alt geworden ist.

im Vergleich zu früheren Perioden machen diese Fakten eine Eigenart aus.

Besonders in Bezug auf den griechischen Schüler müssen wir folgendes betrachten. Sowohl geographische Gründe, als auch klimatologische und soziologische [4] schaffen im Schüler ein größeres Verlangen nach Freiheit, eine Tatsache, die sich in lebhaftem Sprechen, im Spiel und in verschiedenen anderen Verhaltensweisen äußert. Aufgrund der Atmosphäre, und des Klimas spricht das griechische Kind angeregter als das Kind in nordischen Ländern; es lebt aus den gleichen Gründen mehr im Freien, was ihm Spontaneität und Unbekümmertheit verleiht. Wir wollen es bei diesen wenigen Beispielen belassen. Die Schule aber verlangt einerseits Ordnung, andererseits setzt sie eine Einschränkung der Sorglosigkeit und der bisherigen Freiheiten voraus. Diese Gründe vergrößern die Komplexität des Problems Autorität und Freiheit und geben ihm eine besondere Färbung.
Im folgenden Abschnitt werden wir das Problem "Schüler und Autorität" in seinen besonderen Aspekten untersuchen.

## I. Der Schüler und die Autorität

Natürlich begegnet in der Schule der Schüler nicht zum erstenmal der Autorität. Die griechische Familie, die in der Regel autoritär ist, hat das Kind an die Konfrontierung mit derartigen Situationen gewöhnt. Trotzdem tritt dem Kind, das Schüler wird, eine neue Art von Autorität entgegen und verpflichtet es dazu, jeden Tag die Schule zu besuchen, sich einem bestimmten Stundenplan unterzuordnen und Arbeit und Mitarbeit zu übernehmen. Die neue schulische Atmosphäre wird für das Kind eine Form von Zwang, [5] die, wenn sie vom Schüler nicht in der richtigen Weise bewältigt wird, die schlimmste Form von Autorität ausmacht. Wir beschäftigen uns nicht mit der Frage, ob diese Verpflichtungen, die vom Schüler verlangt werden, an sich autoritär oder nicht autoritär sind; sie bedeuten aber für ihn bestimmt eine Einschränkung seiner kindlichen Freiheit. In diesem Zusammenhang können wir auf einen Satz von H. Müller-Eckhard verweisen, der schreibt: Klassenunterricht sei ein gewisser Zwang, auf den jeder Schüler verschieden reagiert. [6] Die Wirklichkeit ist, daß die Atmosphäre in der Schule, die

---

4) Siehe die detaillierten Betrachtungen von N. Exarchopulos, in seinem Buch: Einführung in die Pädagogik, Band 2, Athen 5. Auflage, S. 32-39.

5) R. Tausch und A. M. Tausch, Erziehungspsychologie, Göttingen 1965, S. 77 ff., besonders S. 81 f.

6) H. Müller-Eckhard, Erziehung ohne Zwang. Kritik der Wunschbildpädagogik, Freiburg-Basel-Wien 1962, S. 13.

der Form oder dem Wesen nach autoritär ist, für den Schüler wenigstens im Anfang keine Form der Freiheit ist.

a) Die Gefahr der Extremfälle

Das, was die Autorität in der Schule so offensichtlich macht, sind vor allem die extremen Formen von Autorität, die in der griechischen Volksschule nicht selten anzutreffen sind. In Griechenland wird der Schüler leider oft mit dieser Situation konfrontiert, die für sein Alter und für seine Entwicklung katastrophal ist. Die Gründe, die dazu beitragen, sind viele.
Wir möchten nicht dabei stehenbleiben, sondern auf die vorherrschende Wirklichkeit eingehen, die in weitaus größerem Maß als die Theorie, selbst wenn diese einen autoritären Zug aufweist, wie wir im ersten Teil dieser Arbeit gesehen haben, von Autorität bestimmt wird. Der Autoritäre Lehrer, den wir schon kurz skizziert haben, ist ein Lehrer, der dem Schüler bewußt werden läßt, daß er sich in einer Atmosphäre befindet, wo man alles andere als ein Gefühl des Behagens und des Vertrauens feststellen kann. Das Kind muß sich wohl oder übel den Ansprüchen des Schullebens, wenn nicht den Wünschen des Lehrers fügen.
Betrachten wir nun aber genauer die Gefahr, die Extremfälle für den Schüler in Griechenland in sich bergen.

1. Diese Extremfälle äußern sich in verschiedener Weise. Vielleicht ist die bezeichnendste das Außer-Acht-Lassen des Kindes. Dabei verliert sich das Kind in der Masse seiner Mitschüler und ist nichts anderes als eine Nummer unter den übrigen vierzig oder fünfzig Kindern der Klasse. Dem jungen Schüler fehlt nicht nur die Liebe, sondern auch jegliche Sorge um ihn; er fühlt sich und ist tatsächlich, besonders wenn er kein guter Schüler ist, verloren in einem Klima, das ihm nur unangenehm sein kann.
Das Kind kann sich nach der Obhut, die es in der Regel in der Familie genießt, in der kalten und ablehnenden Atmosphäre der Schule nur als "Gefangener" fühlen. Es ist keine Übertreibung zu sagen, und die Erfahrung hat es bestätigt, daß viele Schüler innerhalb eines solchen Milieus die Schule nur hassen können, statt sie zu lieben und von ihr wesentlich gefördert zu werden. [7] Das Kind aber verlangt, wie es ein griechischer Psychiater und Pädagoge ausdrückt, "zu wissen, daß es ein notwendiges Mitglied der Gruppe ist und daß es akzeptiert wird". [8] Das aber setzt die Anerkennung des Kindes voraus und daß es umsorgt und geliebt wird. Ein Kind, das in einer Klasse untergeht und in einer Atmo-

7) A. Aspiotes, Die seelische Hygiene des Schülers, Athen 1964, S. 86.
8) A. a. O., S. 64.

sphäre leben muß, in der es alles andere als Freiheit gibt, spürt das Vorhandensein einer Form der Autorität, und vielleicht der schlimmsten. Wenn zu der Anonymität, dem Sich-Verloren-Fühlen in der Masse noch von Seiten des Lehrers Ausübung von Zwang und Unerbittlichkeit hinzukommen, wirken sich diese Elemente noch katastrophaler auf die Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes aus.

Dauernde Selbstverleugnung und stetige Verpflichtung zu Gehorsam und zur Befolgung von nicht immer richtigen Anweisungen sind weitere Aspekte des Außer-Acht-Lassens des Kindes. Die "Objektivierung" des Kindes bedeutet für die griechische Wirklichkeit eine stetige Gefahr, die, wenn sie nicht durch die besseren Gefühle der ansonsten autoritären Lehrerschaft gemildert geworden wäre, noch schrecklichere Konsequenzen gehabt hätte.

Das Kind kommt in die Schule mit einem Wollen, das in der Schule entwickelt werden muß. Wenn die Erziehung, die die Schule auf das Kind ausübt, eine Erziehung durch Befehle, blinden Gehorsam und Unterdrückung ist, können wir leicht erkennen, wohin sie das ungestaltete Wollen des Kindes führen kann.

Das Schulalter ist das Alter, in dem das Kind eine besonders verantwortungsbewußte und unaufdringliche Führung braucht, um einen starken und autonomen Willen entwickeln zu können. Wie kann aber das realisiert werden in einer Schulklasse, wo der Lehrer, zumindest für die Mehrheit der Schüler, Schimpfen und Bestrafung als liebste und einfachte Lösung [9] für die von den Schülern verursachten Schwierigkeiten ansieht.

Aber nicht nur der Wille muß gut gebildet werden, sondern auch das Wissen. Der Schüler der griechischen Volksschule genießt leider das "Privileg", daß seine alltägliche Erziehung eine Erziehung zum Wissen [10] ist. Es wäre wünschenswert, daß diese einseitige Erziehung zum Wissen, unter solchen Voraussetzungen stattfände, die die Freiheit des Schülers nicht beeinträchtigten, oder anders gesagt, daß sie auf eine Atmosphäre der Autorität verzichten könnte. Man muß aber feststellen, daß heutzutage in der griechischen Volksschule die Erziehung zum Wissen auf eine unzulässige Art vor sich geht. Der Schüler wird beim Lernen unterdrückt, er lernt passiv, ohne Interesse und wird überfordert; ein dem Alter nicht gemäßer Stoff, unmethodische Unterrichtsformen und Lehrweisen - um uns nur darauf zu beschränken - und all das, was wir bis jetzt erwähnt haben, verstärken das Klima der Autorität. Sind vielleicht das, was uns die alltägliche griechische Wirklichkeit vorzeigt, nur Extremfälle, da nämlich derartige Fehler den ganzen Lebensgang nicht nur eines, sondern vieler Schüler zerstören können? Eine Überbelastung in dem Bereich des Wissens schließt nicht

9) T. Papatheodoru, Die Bestrafung der Kinder, Thessaloniki 1965, S. 47.

10) Vgl. N. Exarchopulos, Einführung in die Pädagogik, a.a.O., Band 2, S. 65 f.

nur die Gefahr des Nicht-mehr-Begreifens ein - ein Fehler, der von nicht kleiner Bedeutung auch für die Erziehung ist -, sondern auch die Gefahr des Zerstörens oder des Absterbens des Willens des Schülers zum weiteren Lernen.

In Bezug auf die Erziehung des Volksschulschülers und auf seine seelische Gesundheit müssen wir einen weiteren Punkt beachten. Wir wissen, welche wichtige Rolle die Motorik für das Kind [11] spielt. Besonders in den ersten Schuljahren geschieht seine ganze Äußerung durch Bewegung; für das griechische Kind, bei dem das Klima den Drang nach Bewegung besonders begünstigt, bedeutet eine übermäßige Beschränkung dieser charakteristischen Neigung eine wesentliche Unterdrückung mit vielen gefährlichen Nachwirkungen, und leider ist dies auch oft der Fall im griechischen Bereich und zwar nicht nur in einem Grad, wie es vielleicht Ordnung und Unterricht verlangen, sondern so sehr, daß es ins Extrem ausartet, d. h. zum Bestehen auf absoluter Unbeweglichkeit wird.

Dieses antierzieherische Klima wird nicht nur durch die dauernde Forderung "jede Bewegung muß aufhören" verstärkt, sondern auch durch die Vernachlässigung und Unterbewertung jener Fächer, die der Motorik des Kindes entgegenkommen und die sie voraussetzen und noch mehr durch die Nichtachtung jener Äußerungen des schulischen Lebens, die der Motorik des Kindes einen entsprechenden Platz einräumten (Ausflüge, Sport, Spiel usw.).
Diese Tendenz zur Bewegungslosigkeit trägt indirekt zur Entwicklung einer statischen Atmosphäre im ganzen Leben der Schulklasse, im Unterricht und in verschiedenen anderen Äußerungen bei und erlegt Autorität auf.
An diesem Punkt ist es für das Verständnis besser, metaphorisch zu sprechen und Freiheit als Bewegung, Autorität jedoch als Starrheit zu betrachten. Erziehung aber ist vor allem Bewegung. Das Statische, besonders in der zeitgenössischen Pädagogik, kann nur als falsche Form von Erziehung betrachtet werden.

Ein anderer Punkt, bei dem wir in diesem Zusammenhang besonders verweilen müssen, ist das Tun, das Handeln des Kindes in der Schule. Das Thema Schüler und Tun ist in der griechischen Volksschule stark mißverstanden worden. Obwohl sich die griechischen Pädagogen oft für die Notwendigkeit des Raumgebens für das schöpferische Tun des Schülers bei der Schularbeit, wie wir schon oft erwähnten, eingesetzt haben, weicht die Theorie sehr stark ab von der Wirklichkeit, der man in der griechischen Volksschule begegnet. Eine von den wesentlicheren und notwendigeren seelischen Funktionen jedes Menschen, und auch des Kindes und Schülers, ist der Erfolg, das Gelingen, und man kann ohne Übertreibung sagen, daß dieses Verlangen bei der alltäglichen Schularbeit unbeachtet bleibt. Der Schüler aber braucht dieses Gefühl des Erfolgs, gleichgül-

11) J. Markantonis, Die psychosomatische Entwicklung des Schülers, Athen 1968, S. 129.

tig, ob der Erfolg groß oder klein ist; [12] er will ihn in allem seinem Tun verspüren: bei den Hausaufgaben, die er richtig erledigen will, bei den Lösungen von Problemen, bei praktischen Arbeiten, bei der Teilnahme an Diskussionen. Er möchte auch Erfolg beim Spielen und bei der Mitarbeit an den Vorbereitungen für festliche Veranstaltungen haben. Diese kleinen Formen des Tuns, besonders im Volksschulalter, brauchen eine Entsprechung im Sinne eines Lobes, einer Benotung, eines aufmunternden Wortes. [13]
Leider wird in der griechischen Volksschule nur eine kleine Zahl von Schülern in ihrem Tun aufgemuntert, oft auf eine unerzieherische Weise, durch übermäßiges Lob; die Mehrheit, die aus verschiedenen Gründen nicht zu dem Kreis der "ersten" Schüler gehört, bleibt sich selbst überlassen; einfacher gesagt, diese letzteren Schüler tun etwas, was aber als unwichtig angesehen wird, und sie werden nicht aufgemuntert und somit um die Freude des Erfolgs gebracht. Auf diese Weise aber wird die Mehrheit der Schüler entmutigt und wir kommen zu unserem Ausgangspunkt zurück, nämlich, daß dem Schüler vom Lehrer keine Beachtung gegeben wird und er zur Anonymität verurteilt ist, weil es an jeder Ermutigung fehlt. Die Anspornung zum Lernen, die Stärkung des Willens und die Anregung zu schöpferischem Tun, d.h. die Motivationen für die Entwicklung des ganzen psychosomatischen Organismus des Schülers fehlen. An ihrer Stelle herrschen Tadel, Unterbewertung, Bestehen auf Bestrafung und Nichtbeachtung vor. Aber kann man sich eine schlimmere Form autoritärer Erziehung denken? Dazu aber können diese Extremfälle führen, die leider in den meisten griechischen Volksschulen die alltägliche Atmosphäre ausmachen. [14]

2. Wenn wir in dem Außer-Acht-Lassen des Schülers, in der Form, wie wir sie oben gesehen haben, eine Art extremer Autorität antreffen, können wir die Atmosphäre der Unterdrückung als eine zweite Form von Autorität ansehen.

---

12) Vgl. A. Aspiotes, Die Befürchtungen des Kindes und seine Mißerfolge, Athen 1965, S. 65.

13) Ebd.

14) Bezeichnend für das vorherrschende Klima ist ein Rundschreiben des Oberschulrats für das Volksschulwesen, der B-Region (Verwaltungssitz in Piräus) an die Lehrer der staatlichen und privaten Volksschulen dieser Region: "Auf Grund von Beschwerden, die uns von Eltern gelegentlich vorgetragen wurden und auf Grund von persönlicher Erfahrung sind wir zu der Meinung gekommen, daß in einigen Schulen Strafen und zwar körperliche Strafen angewandt werden. Die Schüler dieser Schulen, die offensichtlich unter dem Druck der Angst leben, werden infolge der Bestrafung, der Beschimpfungen, der Drohungen und der schmählichen Behandlung schüchtern, mißtrauisch, hinterhältig, antisozial und nervös." Piräus, den 6.11.69 (Rundschreiben Nr. 7).

Diese ist eine Form von Autorität, die, obwohl wir nicht sagen können, daß sie die Regel oder das charakteristische Element der Erfahrung des Schülers ausmachen, trotzdem unter dieser Gestalt anzutreffen ist.

Wir haben schon an vielen Stellen darauf hingewiesen, wie der Schüler unter der Last der Autorität nicht nur leidet, sondern auch welche Konsequenzen diese Last der Autorität für den Schüler bringt. Die Strafen zu Ungunsten des Schülers sind ein Mittel, durch das, gleichgültig ob man es will oder nicht, Unterdrückung erreicht wird. Bei einer solchen Autorität bildet die Strafe kein Erziehungsmittel, sondern entartet zu einer Methode unbarmherziger Zucht.

Zur Unterdrückung des Schülers bieten sich viele Arten von Strafmaßnahmen an. Diese treten auf in der Gestalt der Beleidigung, des Lächerlichmachens, der Ironie oder der körperlichen Züchtigung. [15] Es ist unnötig, zu erläutern, welche Folgen eine Atmosphäre der Unterdrückung durch Strafen haben kann. [16] Wir wollen nur noch einige Formen der Behandlung der Schüler hervorheben, die zu dem Entstehen eines Klimas der Unterdrückung und dem gänzlichen Fehlen von Freiheit beitragen. Wir möchten darauf hinweisen, daß diese Formen der Unterdrückung die Autorität nicht direkt verursachen, sondern sie indirekt begünstigen. Die Art ihrer Anwendung zeigt ihren positiven oder negativen Charakter in Bezug auf die Autorität. Wiederholtes Prüfen von Kenntnissen in der Form schriftlicher oder mündlicher Prüfungen bringt den Schüler, den fleißigen und den weniger fleißigen, in eine Situation von dauernder Angst, Zweifel und Furcht.

---

15) In dem gleichen Rundschreiben, auf das wir uns oben soeben bezogen haben, ist auch folgendes bemerkenswert: "Alle Erziehungswissenschaftler mißbilligen ohne Ausnahme körperliche Strafen, Drohungen und Beschimpfungen. Durch diese wird das Schmerzgefühl abgestumpft. Das Kind wird in den Tierzustand zurückversetzt, der Lehrer wird zum Henker und gegen ihn wenden sich der Haß und die Wut des bestraften Schülers, in dessen Seele nicht nur keine moralische Besserung zustande kommt, sondern seelische Verletzungen entstehen, die das Gedeihen von guten Beziehungen zwischen Lehrer und Schüler verhindern und die normale psychosomatische Entwicklung des Schülers unmöglich machen." (Rundschreiben Nr. 7).
Sowohl meine persönliche Erfahrung durch den Kontakt mit meinen Kollegen, als auch meine intensive Beschäftigung mit diesem Thema, als ich im Sommer 1970 in Griechenland war und mich mit einer großen Zahl von Lehrern, sowohl in Athen, als auch auf dem Land, diesbezüglich unterhalten konnte, ergab, daß bis heute noch die Tendenz zum Gebrauch der Strafen, auch der Prügelstrafen, vorherrscht.

16) Zu diesem Punkt sind interessant die Betrachtungen von F. Stemme in seinem Buch: Pädagogische Psychologie, Bad Heilbrunn/Obb. 1970, S. 190 ff.

Die derartige ständige Erregung macht den Schüler nervös und das Resultat, das vielleicht Strafe, schlechte Noten usw. sind, vergrößert die Angst und Nervosität, Elemente, die unerzieherisch und antipädagogisch besonders im Volksschulalter sind. [17]

Während das Prüfen ein ausgezeichnetes Mittel zur Erhaltung der Aufmerksamkeit der Schüler sein kann, ein Mittel der Belehrung und des Feststellens der Fertigkeiten und des Könnens, wird es unter unzulässigen Umständen und durch falsche Anwendungsweisen zu direkter oder indirekter Unterdrückung. Diese Art von Unterdrückung ist eine unannehmbare Form von Autorität, eine extreme Art von Unfreiheit.

In diesem Zusammenhang kann man auch nicht richtig angewandte Benotung und die Verlosung - eine übliche Prüfungsmethode - als Auslöser der Unterdrückung erwähnen.

Diese und viele andere der in der griechischen Volksschule angewandten Methoden begünstigen das Klima der Autorität und der Unfreiheit mit allen seinen Folgen. Diese für den Schüler destruktiven Folgen, die sich aus dem Außer-Acht-Lassen des Kindes und seiner Unterdrückung ergeben, wollen wir nun kurz betrachten.

3. Die Reaktion des Schülers ist eine Art von Antwort auf diese Behandlung durch die Schule. Der Schüler braucht in allen Altersstufen sowohl die Anerkennung, als auch das Verständnis und vor allem die Liebe der Erwachsenen. Wenn er keines der drei oben genannten Elemente, die sein Alter verlangt und voraussetzt, vorfindet, reagiert er auf verschiedene Weise. Sie kann revolutionär - eine äußere Art von Reaktion - oder passiv - ein Gefühl des Mißerfolgs mit tieferen Nachwirkungen, die sich auf die psychische Sphäre des Kindes beziehen - sein.

Die psychologische Situation der oben genannten ersten Art, die im Verhalten des Kindes die Form der Reaktion annimmt, äußert sich durch stärkere Undisziplin, dauernden Ungehorsam, Fernbleiben vom Unterricht, systematisches Unvorbereitetsein, absichtliches Stören und Unartigsein, Beeinträchtigung des Spieles der anderen und, in schlimmeren Fällen, Feindseligkeit gegenüber dem Lehrer und den Mitschülern und auch der Schule. [18] Bei der zweiten Art des Verhaltens - der passiven Reaktion - verschließt sich das Kind in sich selbst, es kommt nicht mehr vorwärts, nimmt keinen Anteil am Leben in der Klasse und

---

17) A. Tsirimpas, Allgemeine Didaktik, Neue Ausgabe, Athen o.J., S. 202ff.

18) Die Wirklichkeit der Reaktion des Schülers auf ein autoritäres Verhalten des Lehrers, was jeden Tag in der Schule festzustellen ist, weisen auch die Forschungen von R. Tausch und A.M. Tausch nach in ihrer: Erziehungspsychologie, Göttingen $^{2}$1965, S. 59 f.

in der Schule; starke Symptome der Niedergeschlagenheit und des Mißerfolges quälen es, und seine Äußerungen der Familie und der Schule gegenüber offenbaren die schwierige Situation, in der es sich befindet, die sich zu einer bleibenden inneren Verletzung entwickeln kann. [19]

Wie wir gesehen haben, sind die Formen der Reaktion des Kindes verschieden; sie hängen ab vom Grad des falschen Verhaltens ihm gegenüber, von seiner seelischen Struktur und seiner psychologischen Situation und auch von der Hilfe, die es von seiner Familie bekommt.

Diese extremen Formen von falscher Autorität, in welcher Art sie sich auch äußern mögen, bleiben immer Formen einer Anti-Erziehung. In diesem Fall stellt sich das Problem Autorität und Freiheit nicht, weil hier die Autorität unannehmbar wird und es für die Freiheit keinen Raum gibt.

b) Die "Notwendigkeit" der Autorität

Trotz der Gefahr, die eine Autorität, wie wir sie im vorigen Paragraphen betrachtet haben, enthält, lebt der Schüler der griechischen Volksschule tagaus, tagein in einem Klima der Autorität, das nicht jene extremen Formen erreicht, die die Autorität unannehmbar machen, sondern das eine Atmosphäre schafft, die von einem Teil der griechischen Lehrer als unerläßlich oder "notwendig" angesehen wird, ohne die es keine Erziehung geben kann, besonders nicht in der Volksschule.

Die "Notwendigkeit" der Autorität bedeutet für die griechische Wirklichkeit eine Tatsache, die zu einem gewissen Grad auch die theoretische Begründung rechtfertigt, die wir im ersten Teil der Arbeit untersucht haben.

Die Frage nach der Notwendigkeit oder Nicht-Notwendigkeit in Bezug auf den Schüler wird keinen wesentlichen Gegenstand dieses Paragraphen ausmachen. Besonders wird hier untersucht, wie und warum sich diese "Notwendigkeit" der Autorität ergibt. Im Verlauf der Untersuchung wird sich zeigen, inwieweit diese Form von Autorität im Erziehungsvorgang einen Platz finden darf.

1. Obwohl die zeitgenössische Erziehungswissenschaft, mit der Unterstützung durch andere Wissenschaften, dahin gekommen ist, ein neues Bild vom Kind zu schaffen und Thesen, wie diese, die befürworten, daß Kinder keine eigenständige Existenz haben [20] oder daß Kinder Erwachsene in Kleinformat sind, [21]

---

19) Vgl. das interessante Buch von A. Aspiotes, Die Befürchtungen des Kindes und seine Mißerfolge, Athen 1965.

20) F. Stemme, Pädagogische Psychologie, a.a.O., S. 73 f.

21) Ebd.

überholt hat, begegnet die griechische Wirklichkeit, ohne die Tatsache der Entwicklung, der Besonderheit und der "Unstetigkeit" des Schülers zu ignorieren, ihm trotzdem unter dem Aspekt und der Voraussetzung des Verlangens nach Autorität.

Was aber veranlaßt den griechischen Lehrer, den Schüler unter der vorher erwähnten Voraussetzung zu sehen, oder, anders gesagt, die Autorität als unerläßlich zu betrachten? Die Gründe sind bestimmt viele. Die psychosomatische Lage des Schulkindes, die sich aus seinem Alter ergibt, weist alle Voraussetzungen für die Rechtfertigung der Autorität auf. In diesem Fall bleibt die Tatsache der beträchtlichen somatischen Entwicklung des Kindes, die Überflüssigkeit einer dauernden Überwachung unbeachtet und das Element der Aporie, das die Form des ständigen Fragen-Stellens, der Abhängigkeit im Handeln annimmt, überbetont.

Außerdem bleibt oft die stärkere Wirklichkeitszugewandtheit, die größere Selbständigkeit und die kritische Fähigkeit des Kindes zu Tatsachen, denen es sich gegenüber gestellt sieht, Stellung zu nehmen [22] unberücksichtigt und die erhöhte Bereitschaft von anderen gestellte Aufgaben zu übernehmen wird überbetont. [23] Sie interpretieren die Leistung des Schülers als Ausfluß und Folge der Pflicht, die von der autoritären Natur der Schule diktiert wird. Die Übertragung konkreter Pflichten und Verbindlichkeiten ist es, was die Leistung verursacht. Sie übersehen dabei, daß die Leistung vielmehr das Resultat einer Erziehung ist, die Beweggründe zu stellen weiß, Gelegenheiten zu geben versucht und bei dem Schüler das Interesse zu Arbeit und Schaffen zu wecken versteht. Diese Art von Erziehung betrachtet das Arbeiten des Schülers nicht als Pflicht und Verbindlichkeit, sondern als die natürliche Folge der Anregung seiner psychosomatischen Kräfte. Es ist wichtig, daß der Schüler im Volksschulalter daran gewöhnt werden muß, Pflichten und Verbindlichkeiten zu übernehmen. Die Frage ist nun aber, wie der Schüler dazu gebracht werden kann, diese Pflichten zu übernehmen und sie zu verwirklichen. In der griechischen Volksschule wird der Schüler meistens nicht unter dem Aspekt dieser Anregung seiner Möglichkeiten gesehen, sondern als der nach der Autorität Verlangende, um zu dieser Pflichtenerfüllung zu kommen. Niemand kann bestreiten, daß das Schulalter eine Führung verlangt, und hierin zwischen dieser Führung, nach der die geistige Lage des Schülers verlangt und der vorausgesetzten notwendigen Autorität, die der Schüler der griechischen Volksschule tagaus, tagein erlebt, ist leicht zu sehen. Der Schüler hat Fragen, er braucht die Erwachsenen (Eltern, Lehrer) und ihren Schutz. Seine Erziehung muß seinem Verlangen entsprechen. Aber verpflichtet nicht diese Erziehungsbedürftigkeit, deren Erfüllung dem Erwachsenen anvertraut ist, den

22) H. Hetzer, Kind und Jugendlicher in der Entwicklung, Berlin-Hannover-Darmstadt $^{4}$1956, S. 80.

23) A.a.O., S. 81.

Lehrer oder jeden Erzieher zu Verantwortungsbewußtsein und Liebe? Von diesem Gesichtspunkt aus betrachtet man die "Notwendigkeit" der Autorität in der Erziehung mit anderen Augen.

Der Schüler, so werden uns viele griechische Volksschullehrer sagen, lebt in einer Atmosphäre der Autorität, weil unsere Erfahrung und unsere Liebe zu ihm diese ihm vorschreiben. Die Gründe für diese Form von Autorität sind nicht nur das Alter des Schülers und seine Forderungen, seine Führungsbedürftigkeit, sein dauerndes Fragenstellen in Bezug auf das Begreifen der Dinge und ihres Wesens, das Verlangen nach einer Methode des Lernens und des Denkens, seine Unartigkeit oder dauernde Beweglichkeit, mit anderen Worten das Temperament des griechischen Schülers und die Psychologie der Abhängigkeit, sondern die Erziehung an sich, die die Autorität diktiert. Trotz der Verschiedenheit der psychologischen Typen, des verschiedenartigen Milieus, innerhalb dessen die Schüler leben und sich entwickeln, setzt das Volksschulalter die Autorität als den Rahmen der Erziehung voraus. Diejenigen, die die Autorität oder die Notwendigkeit der Autorität als Voraussetzung für die Erziehung ansehen, stimmen nicht mit der gegen sie gerichteten Kritik überein, weil sie der Überzeugung sind, daß diese Form von Autorität, die sie befürworten, nichts mit Unterdrückung und Zwang, mit Manipulation und Härte oder mit irgend etwas, was der Persönlichkeit des Kindes schaden könnte, zu tun hat. Die Autorität dieser Art, deren entsprechenden Inhalt man auch bei zeitgenössischen Pädagogen findet, wird die Methode und Erziehungsform, die unerläßlich ist, um später dem Schüler die wahre Freiheit bewußt zu machen und ihn zur Selbständigkeit zu führen. [24]

Nach Meinung der Befürworter der Unentbehrlichkeit der Autorität als Erziehungsmethode, setzen sowohl die Erziehung als Ziel und als Methode, als auch das Schulalter, im Falle des Kindes der Volksschule, die Autorität nicht nur voraus, sondern fordern sie als etwas absolut Unentbehrliches aus den Gründen, die wir bis jetzt schon erwähnt haben, und auch aus denen, auf die wir im weiteren Verlauf stoßen werden.

2. Ein weiterer Grund, der die Notwendigkeit der Autorität rechtfertigt, besteht darin, daß der Schüler der Volksschule keine Möglichkeiten zur Bestimmung der Grenzen der Freiheit hat. Wie kann man es dem kleinen Schüler überlassen, allein die Lösung zu finden für Fragen, die nach Kriterien der Wahl entschieden werden müssen? Tatsächlich braucht das Kindesalter in etwa eine Grenzbestimmung, weil es die Grenze nicht kennt.

---

24) Siehe z. B. das Buch von H. Dietz, Autorität und Ordnung in Schule und Gemeinschaft, Frankfurt 1960.

Die Erfahrung jedes Lehrers bestätigt das jeden Tag. Oft fragt der Schüler ganz einfach: "Herr Lehrer, darf ich das machen?" Das Gestellt-Sein des Schülers vor das Dilemma Gut-Böse, was darf man machen, was nicht, indem er seine Zuflucht zum Lehrer nimmt, verpflichten den Erzieher dazu, Hinweise zu geben, Lösungen aufzuzeigen und Führer zu Sein in soziologischer, ethischer und pädagogischer Hinsicht. Wie kann man diese alltägliche Erfahrung des Lehrers ableugnen oder was läßt sich dagegen anführen? Beim Unterricht, um die Sache konkreter zu betrachten, stellt der Schüler Fragen. Bei der Zusammenarbeit, bei seinen Vergnügungen, seinem Umgang wird er einmal bewußter, einmal weniger bewußt mit Fragen nachs einen Grenzen konfrontiert. Welche Veranstaltungen soll er besuchen? Was soll er lesen? Warum ist dieses Buch empfehlenswert und das andere schlecht? Das alles sind Fragen, die auf jeden Schüler, besonders den der oberen Stufe der Volksschule zukommen und auf die er Antworten sucht. Muß der Lehrer Antworten auf diese Frage geben oder muß er, was viele befürworten, es dem Schüler überlassen, selbständig mit eigenen Mitteln zu diesen Antworten zu kommen? Die griechische Wirklichkeit im allgemeinen betrachtet das Beantworten der Fragen, die der Schüler stellt, nicht nur als unerläßlich, sondern mißbraucht in vielen Fällen diese Führungsaufgabe durch dauernde Vorschläge, durch Forderungen nach Sich-Fügen in Formen und Regeln und durch Mahnungen und Ermunterungen.
Auf diese Weise zieht die griechische Wirklichkeit nicht bloß die Begrenzungslinien, sondern sucht - und wo das der Fall ist, zu Unrecht - alles genau festzulegen. Sie setzt nicht nur Grenzen, sondern will den Schüler nach ganz bestimmten Modellen formen. Zweck und Bestreben des griechischen Volksschullehrers ist es, Erziehung und Bildung zu betreiben, den jungen Menschen zu führen. Dabei aber vergißt er, daß er auf diese Weise den kleinen Schüler der Erfahrung beraubt, die ihm das Sich-Aussetzen der Gefahr, in einigen Fällen mindestens, gegeben hätte. Die Antwörten auf die Fragen der Schüler, die Lösungen der Probleme ihres Alters und die häufigen Verbote machen eine Form von Autorität aus, die als unentbehrlich angesehen wird, unentbehrlich für die Vermeidung von Unglücksfällen, die dem Kindeslater drohen.

3. Weder das Alter und die geistige Lage des Schülers der Volksschule noch die Notwendigkeit der Grenzbestimmung allein verlangen die Autorität in der griechischen Volksschule und bei den Schülern.
Noch ein dritter Grund bildet für viele Lehrer die Ursache für das tägliche Entstehen eines solchen Klimas der Autorität in ihren Klassen. Sie sehen in der Autorität und durch die Autorität die Möglichkeit zur Überwindung falscher Formen der Freiheit.

Das Kind ist ein freies Wesen. Sein Alter, wegen des Fehlens an Reife und starkem Willen, und sein unterentwickeltes Verantwortungsbewußtsein lassen es nicht erkennen, wie es seine Freiheit benutzen kann. Sein Tun ist oft die Folge von Spontaneität, von Antrieben und Reizen, ist Reflex, der nicht immer bewußt erfolgt. Die überschwengliche Spontaneität des Kindes, die Stimmung der Beweglichkeit oder der Tätigkeit, sein Spiel oder der schon im Kindesalter entwickelte Egoismus, können sein Verhalten verschiedenartig beeinflussen und die spontane Tätigkeit allgemein zu einem unsicheren und gefährlichen Tun werden lassen. Die Beschädigung von Schulmöbeln oder Unterrichtsmaterialien, das Stoßen von Mitschülern und schlimme Wörter bilden natürlich Möglichkeiten der Freiheit des Kindes. Wenn diese Handlungen als noch harmlos, wenn auch nicht richtig, hingestellt werden können, so kann man doch sehen, daß sich dem Kind im Schulleben, aber auch außerhalb die Möglichkeit bietet zu schlimmeren Handlungen, die vielleicht keine bewußt falschen Formen von freiheitlichem Handeln ausmachen, sondern Äußerungen der Spontaneität des Kindesalters sind. In diesem Punkt tritt die Autorität als verdrängende und erzieherische Notwendigkeit[25] auf.
Durch die Regeln, Methoden und Wege, die sie findet, trägt sie nicht nur zum Überschreiten dieser falschen Formen von Freiheit bei, sondern versetzt den Schüler in den Stand, in dem es sich des Gebrauchs der Freiheit bewußt wird.

An der Gefahr, daß die Ausübung der Autorität eine Reaktion hervorruft, fehlt es natürlich nie, aber - und hierin liegt die ganze Problematik der Autorität als Notwendigkeit - die Art der Ausübung der Autorität bildet die Möglichkeit der richtigen oder nicht richtigen Erziehung schlechthin. Die Autorität wird Hinweise geben, befehlen und besonders danach streben, dem Schüler zu helfen, daß er selbst erkennt, was als falsch oder nicht falsch angesehen werden muß.
Die Erzieher, die diese Ansicht vertreten und die Autorität in diesem Sinne ausüben, setzen eines voraus, was nicht bestritten wird, nämlich, daß die Autorität unentbehrlich ist für das ganze Erziehungsverfahren, daß sie nicht nur eine Präventivmaßregel ausmacht, sondern die einzige Möglichkeit zur Zurückhaltung und Unterbindung der falschen Formen der Freiheit, zu denen der Schüler auf Grund seines Alters oder aus Gewohnheitsgründen (Familie, Milieu, Freunde) neigt. Die Autorität will nicht die Freiheit des Kindes verleugnen, sondern ihre falschen Äußerungen vorwegnehmen und deshalb ist sie eine Notwendigkeit.

---

25) R. Strohal, Autorität, ihr Wesen und ihre Funktion im Leben der Gemeinschaft, Freiburg, Wien 1955, Einleitung S. XI.

## II. Der Schüler und die Freiheit

Obwohl in der griechischen Volksschule die Atmosphäre der Autorität begünstigt wird, wird die Freiheit, wenigstens theoretisch, als für die Erziehung unerläßlich angesehen. Gibt es aber einen Raum der Freiheit für den griechischen Schüler der Volksschule? Was zeigt die alltägliche Praxis und Erfahrung? Diese Fragen stellen das Problem der Beziehungen Schüler-Freiheit in rein praktischer Hinsicht. Unser Streben in diesem Abschnitt wird sein, die Untersuchung eben dieser Beziehungen, nicht unter dem Gesichtspunkt des theoretisch Erforderlichen, sondern unter dem Gesichtspunkt der Wirklichkeit, die den Schüler aller Stufen der griechischen Volksschule erfaßt, zu untersuchen.
Es ist überflüssig, nochmals die Wichtigkeit, die die Freiheit [26] für das Kind der Volksschule hat, in Bezug sowohl auf das Verhältnis zu seinem Lehrer und den Unterricht, als auch zu seinen Mitschülern und dem ganzen Milieu zu betonen.
Die Beziehungen des Schülers zu diesen Faktoren sind hinsichtlich der Freiheit immer Voraussetzungen für die Erziehung und genau in diesem Punkt liegt ihre ungeheure Bedeutung.
Die bisherige Untersuchung unseres Themas von der Seite der Schule und des Lehrers aus, wie auch der vorangegangene Abschnitt, der auf die Beziehungen des Schülers zur Autorität eingeht, haben bereits die Grenzen des Themas, das wir jetzt untersuchen, bestimmt. Für den Schüler der griechischen Volksschule ist der Rahmen der Freiheit beschränkt. Betrachten wir aber nun das Thema im ganzen und in seinen Einzelheiten.

### a) Positive Formen

1. Der Schüler der griechischen Volksschule, wie auch jeder andere Schüler seines Alters, fühlt sich seinem Lehrer gegenüber frei, da er das Interesse des Lehrers für sich spürt. [27] In diesem alltäglichen Erleben der Beachtung jedes Kindes durch den Lehrer ist eine der fundamentalen Voraussetzungen zu erkennen, die zu dem Klima der Freiheit beiträgt.
Dieses Prinzip beruht auf der Aufmerksamkeit für jedes einzelne Kind, dem Verstehen seines Alters, seiner "Kindheit". Man hat es mit einem anthropologischen Prinzip zu tun, das für den Schüler eine notwendige Voraussetzung für die Erre-

---

26) A. Aspiotes, Das Kind und das schulische Leben, Athen 1963, S. 12, 13, wo auch Meinungen von B. Toraille, Guy Villars, J. Ehrhard und P. Bodin erwähnt werden.

27) Vgl. A. Aspiotes, Die Befürchtungen des Kindes und seine Mißerfolge, Athen 1965, S. 20.

gung seines Interesses für die Schule, das Lernen, für das Sich-Bilden, für sein problemenloses Zusammensein mit den anderen in der Schule, für das Bestehen einer fröhlichen Atmosphäre in der Schule ausmacht. [28]

Das Interesse des Lehrers für das Kind, das wiederum das Interesse des Schülers an seiner Erziehung hervorruft, bringt außer dem oben Erwähnten als weitere Konsequenz beim Schüler das Gefühl der Freiheit, die Zunahme seines Vertrauens und seiner Liebe zum Lehrer und zur Schule im allgemeinen. Die Anerkennung und Beachtung des Schülers unter Berücksichtigung der Komplexität der Probleme, die sein Alter mit sich bringt, macht die Erkenntnis seiner Eigentümlichkeit und der sich aus ihr ergebenden Fragen erforderlich.

Eine solche Atmosphäre der Freiheit hilft dem sechsjährigen Schüler der ersten Volksschulklasse, wie dem Zwölfjährigen der sechsten und letzten Klasse, alle Kräfte seiner Persönlichkeit seinem Alter entsprechend zu entfalten.

Dort, wo der Schüler der griechischen Volksschule diese Freiheit genießt, hört er auf, seinen Lehrer als seinen täglichen Kontrolleur zu sehen, der ihm Angst und stetige Furcht einjagt, [29] Momente, die sich sehr negativ für den Erziehungsvorgang im allgemeinen und für die Entwicklung des Kindes im besonderen auswirken.

Die Atmosphäre der Freude ist das Produkt einer solchen Beziehung, die das Verständnis des Lehrers, seine Güte, sein Humor, seine Liebe schafft.

Innerhalb eines derartigen Verhältnisses, das von der Freiheit bestimmt wird, nimmt die Strafe, die der kindliche Verstoß vielleicht erforderlich macht, einen anderen Charakter an. Der Hinweis oder der Tadel des Lehrers werden vom Schüler als Äußerung des Interesses und der Liebe des Lehrers angesehen, machen die Beziehungen enger und verletzen den Schüler nicht. Der Lehrer wird für den Schüler wirklich "Pädagoge", Führer, der ihm Wege zeigt und Horizonte öffnet. Auch in den weniger idealen Fällen eines solchen freiheitlichen Erziehungsprozesses versteht der Schüler aller Altersstufen mit seinen intuitiven Fähigkeiten, die er besitzt, daß der Raum, in dem er lebt, ihm gehört, daß es ein freundlicher Raum ist und in idealen Fällen ein Raum, in dem er frei atmen und sich zufrieden fühlen kann. Und wenn auch die Fälle des Zustande-

---

28) Vgl. A. Aspiotes, Die seelische Hygiene des Schülers, Athen 1964, S. 13 ff (der ganze Abschnitt: Das Verständnis des kindlichen Problems).

29) A.a.O., S. 14. "Wenn sich der Erzieher dem Kind auf eine wissenschaftliche Weise ohne Vorurteile, aber freundlich und ohne die Miene eines Moralpredigers nähert, kann er das Kind von vielen Schwierigkeiten befreien."

kommens einer Atmosphäre der Freiheit selten sind, so sind sie doch vorhanden.[30]

2. Nur als Raum der Freiheit und der Freude gibt die Schule dem Schüler die Möglichkeit zur Zusammenarbeit und zum freundlichen Umgang mit seinen Mitschülern. Der griechische Schüler erlebt dieses Gefühl der Freundschaft stärker unter der Voraussetzung der Freiheit, in einem Klima, das das Hervortreten solcher Beziehungen unterstützt und das den Geist der Zusammenarbeit, der Solidarität und echter Konkurrenz entwickelt.
Die Früchte der Schülermitarbeit - Erhöhung des Klassenniveaus, umfangreiche schulische und außerschulische Betätigung, sozialer Geist, hervorragende Leistungen und leicht errungener Erfolg, Unterbleiben von Streitigkeiten und vieles andere - weiß nur derjenige zu schätzen, der dieses Klima erlebt hat und zu dem Zustandekommen dieses Klimas beigetragen hat. Edle Konkurrenz im Sinne der Mitarbeit erhöht nicht nur das geistige und kulturelle Niveau jedes Schülers, sondern wird zur Voraussetzung für gegenseitiges Verstehen und Respekt voreinander, zur leichteren freiwilligen und freiheitlichen Anpassung an die schulische Gemeinschaft, sie wird, mit einem Wort, zur Voraussetzung für ein Klima, das das Schaffen und die Betätigung des Schülers begünstigt. Die experimentelle Schule und die Musterschule, die vorzugsweise dieses Klima pflegen, und die Lehrer, die sich um die Entwicklung einer solchen erzieherischen Lage bemühen, sind Zeugen dieser lebendigen Atmosphäre, die sich durch Freiheit auszeichnet. Im Volksschulalter unterstützt eine solche Erziehung die Anerkennung des Mitschülers, seiner Fähigkeiten und Talente, wie auch seiner Schwächen.

3. Die guten Beziehungen des Schülers zum Lehrer und der Schüler untereinander sind die Grundlage für die Beziehungen des Schülers zum ganzen schulischen Leben, zu Unterricht, Spiel, festlichen Veranstaltungen oder irgendwelchen anderen Äußerungen. Im konkreten Bereich wollen wir zuerst die Beziehungen des Schülers zum Unterricht betrachten.
Obwohl der Unterricht dem Schüler Gelegenheit gibt zum Lernen, zum Wissenserwerb, zur Gedächtnisübung und zur Aneignung von Fertigkeiten, gewinnt er bei einer freiheitlichen Erziehung nicht nur den Charakter der einseitigen Wissensbildung, sondern wird zu einem erzieherischen Vorgang, der den Schüler vorwärtsbringt, ihm Wege und neue Horizonte öffnet. Wenn es gelingt, im Schüler ein

30) Wie wir schon erwähnt haben, wird ein deratiges Klima in den experimentellen Schulen der Pädagogischen Hochschulen geschaffen; in den verschiedenen Regionen ergreifen die Musterschulen unter der Führung von Schulräten und einige private Schulen ähnliche Initiativen. Dazu kommen noch die Bestrebungen einzelner Lehrer, die meistens unbekannt bleiben.

derartiges Gefühl für den Unterricht zu wecken [31] - und im griechischen Bereich haben Beispiele von Schulen gezeigt, daß dies, wenn auch in beschränktem Maße, möglich ist - wird dadurch die Struktur des Unterrichtsverfahrens gründlich verändert. Der Unterricht wird zu einer Stunde des Dialogs, der Untersuchung und Betrachtung, einer Tätigkeit, der das trockene Fragen und Antworten, die Notenliste und was sonst noch den Kindern Angst verursacht, auf Grund der vielleicht nicht vorhandenen Kenntnisse, fehlen.
Der Schüler arbeitet mit seinem Lehrer und seinen Mitschülern zusammen und dadurch lernt er viel mehr als bei einem trockenen Unterricht und für eine strenge Prüfung.
Innerhalb dieser Form von Unterricht fühlt sich das Kind frei und ermutigt, es äußert sich frei, nimmt persönlich Stellung zu verschiedenen Fragen, fühlt sich leichter zur Arbeit und zum Mitmachen angeregt und bleibt kein passiver Empfangsapparat, kein passiver Zuhörer. So entwickelt es sich in einem dynamischen Erziehungsvorgang im Gegensatz zu der in der Regel an der griechischen Volksschule vorherrschenden statischen Erziehung.

4. Aber diejenige Betätigung, wo sich die Freiheit des Schülers in ihrer Fülle entfaltet und äußert, ist das Spiel, eine typische Form des kindlichen Lebens.

Sowohl die griechische Natur als auch die klimatologischen Gegebenheiten fördern die Anziehung durch das Spiel besonders bei den Kindern im Volksschulalter. Der Stundenplan bestimmt zwei Stunden wöchentlich für Turnen. Ebenso sieht er des öfteren Ausflüge, Spaziergänge und Anschauungsunterricht vor, was auch als Gelegenheiten zur Unterhaltung angesehen werden muß. [32] Besonders die Ausflüge und Spaziergänge begünstigen die Bewegungsfreiheit des Schülers und geplantes oder freies Spiel. Obwohl diese Stunden für den Schüler der Volksschule mit zu seiner besten und schönsten Zeit zählen sollen, weil dem Schüler die Sorglosigkeit des Spiels Spaß macht und er seine produktiven und schöpferischen Fähigkeiten entwickeln kann, gibt es Lehrer, die darauf vergessen. Im allgemeinen aber werden diese Gelegenheiten zur Entspannung von den Lehrern eingehalten und bedeuten für den Schüler Stunden der zutiefst empfundenen Freiheit. [33] In den verschiedenen Formen des Spieles findet die Freiheit zahlreiche Äußerungsmöglichkeiten. Produktivität, Aktivität, Erfinden und noch

---

31) Zu dem Punkt der Gestaltung des Unterrichts vgl. A. Aspiotes, Das Kind und der Unterricht, Athen 1964.

32) Siehe: Der neue Lehr- und Stundenplan der Volksschule, Athen 1969, S. 22, 24, 25, 38, 72, 79, 85, 94 f.

33) A. Aspiotes, Das Kind und das Spiel, Athen 1960, S. 36. Vgl. auch A. Tsirimpas, Allgemeine Pädagogik, Athen 1964, S. 322.

mehr die Freude sind das, was diesen Stunden ihr einmaliges Gepräge gibt. Das Spiel bezeichnet einen Bereich der Freiheit. [34] "Spiel ist aus Freiheit geboren ... Spiel ist freie Entsprechung auf eine Spielsituation". [35] Das Spiel gehört zu den wenigen Formen der Freiheit, den schönsten im schulischen Leben des Kindes. Der anthropologische Inhalt des Spieles macht eines der fundamentalsten Elemente aus, die der griechische Lehrer nicht verkennen darf und will. Er weiß, daß das Spiel besonders dem Kind im Volksschulalter bei der Entwicklung von Selbständigkeit und Mut hilft, daß es dazu beträgt, Furcht zu überwinden, schöpferisch tätig zu sein, sich den Spielregeln und der Atmosphäre in der Mannschaft freiwillig anzupassen, daß es ganz allgemein das Werden der ganzen Persönlichkeit des Kindes fördert. [36]

Eine weitere Seite des Spieles wird in der griechischen Volksschule ebenfalls nicht ignoriert; das ist neben seiner erzieherischen Bedeutung das Erzielen besserer Ergebnisse, eine Hebung der schulischen Leistungen durch das Spiel. [37] Diese These bedarf keiner weiteren Analyse. Die Erfahrung hat gezeigt, daß oft, besonders wenn der Schüler müde ist, durch eine Auflockerung des Unterrichts, durch eine spielerische Form der Arbeit, bewunderungswürdige Resultate erzielt werden.

Aber vor allem muß betont werden, daß das Spiel als Mittel und Modus der Selbstbestätigung des Kindes verstanden werden muß, weil das Spiel nicht in dem begrenzten Rahmen einer funktionellen Tendenz bleibt, sondern die Verwirklichung von Zielen anstrebt. Das Erreichen eines Zieles macht einen Erfolg aus. Aber jede Form von Erfolg bringt nicht nur Freude, sondern bestätigt darüber hinaus die menschliche Existenz auch des kleinen Kindes, trägt zu seiner Autonomie bei und erweitert den Rahmen der Freiheit.

Das Spiel bildet für den Schüler der griechischen Volksschule innerhalb des belasteten autoritären Klimas eine der besten Formen der Freiheit, auch wenn der autoritäre Lehrer nicht vergißt, selbst diese Mittel dem vorherrschenden Klima der Autorität des strengen Gehorsams und der Disziplin zu unterwerfen.

5. Im Milieu ist, besonders für den kleinen Schüler, eine der charakteristischen Gegebenheiten zu sehen, die zu einer freiheitlichen Erziehung beitragen oder sie verhindern können.

---

34) Vgl. E. Geißler, Erziehungsmittel, Bad Heilbrunn/Obb., S. 119.

35) A.a.O., S. 121, 122.

36) A. Aspiotes, Das Kind und das Spiel, Athen 1960, S. 27, 28.

37) Mit unserer Thematik befassen sich unter anderem die Bücher von A. Isigones, Lernen durch das Spiel, Athen 1945, und T. Geros, Spielerische Arbeitsformen in der Volksschule, Athen 1961.

In diesem Paragraphen hier, wo wir die positiven Formen der Freiheit immer im Hinblick auf den Volksschüler untersuchen, können wir nicht von einem wesentlichen Beitrag des griechischen Milieus, das über den Rahmen der Schule und der Familie hinausreicht, zur Freiheit des Schülers sprechen.
Wenn der Schüler der griechischen Volksschule in der Person eines rechten Lehrers alle diese Voraussetzungen, die ihn die Schule als Raum der Freude und der Freiheit empfinden lassen, finden kann, wenn der Unterricht und die Mitschüler innerhalb einer solchen Atmosphäre zur Entfaltung seiner Persönlichkeit und zu seinem freien Tun beitragen, und wenn das Spiel zur Bestätigung seines Selbst wird, so ergänzt oder verhindert das Milieu des Schülers seine Erziehung zur Freiheit.
Natur, Gesellschaft und Kultur tragen nur dann auf ihre spezielle Weise zur Erziehung des Schülers bei, wenn die für die Erziehung des Schülers Verantwortlichen ihm diese Horizonte öffnen, da es klar ist, daß der Schüler in diesem Alter allein weder sein Milieu absolut bestimmen, noch die positiven Elemente, die diese Faktoren anbieten, wählen kann. [38]
Aber betrachten wir unsere Frage konkreter. Der griechische Schüler, der in den größeren Städten wohnt, hat wenig Gelegenheit zur Begegnung mit der Natur; andererseits sind ihm mehr Möglichkeiten zur Konfrontierung mit den Kulturgütern gegeben. Der Schüler wird durch die Schule und die Familie mit den Zentren der Kunst, Museen, Fabriken, sportlichen Ereignissen und verschiedenen anderen Lebensformen in Berührung gebracht. Alle diese Gelegenheiten stellen nicht nur kulturelle und bildende Faktoren dar, sondern sind vielmehr Anlaß und Raum, wo sich die Freiheit des Schülers entwickeln kann. Ein Kunstwerk, ein Werk der Technik, ein Musikabend geben dem Volksschüler die Gelegenheit, sich zu äußern und demzufolge sich frei zu fühlen und, soweit es sein Alter zuläßt, in einen Dialog mit all diesen Elementen zu kommen. Dieser Dialog ist eine charakteristische Form der Freiheit.
Der griechische Volksschüler auf dem Land hat wenige Gelegenheiten für ähnliche Begegnungen und für eine Konfrontation auf einer breiten Basis. Die Natur aber wird ihm als der Raum der ursprünglichen und wesentlichen Begegnung schlechthin angeboten. Die anderen Formen der Begegnung, die dem Schüler der Städte widerfahren, sind ihm verwehrt. Doch die Natur und die kulturellen Gegebenheiten bilden die Voraussetzungen für die Entfaltung der Freiheit und ihre echten Äußerungsformen nur dann, wenn sie vom Schüler richtig angegangen werden, wenn er zum "Dialog" mit ihnen kommt.

---

38) A. Aspiotes, Das Kind und sein soziales Leben, Athen 1962, S. 14. Siehe auch die parallelen Thesen zu diesem Punkt von M. Langeveld, Studien zur Anthropologie des Kindes, Tübingen $^{3}$1968, wie auch R. Süssmuth, Zur Anthropologie des Kindes, München 1968, S. 46 f.

Wie sehr das Milieu zur Entfaltung der Freiheit des Schülers beitragen kann, braucht nicht weiter analysiert zu werden. Das, was uns in diesem Punkt interessiert, ist die Wirklichkeit, vor der und in der der griechische Schüler lebt. Obwohl es an der Teilnahme an kulturellen Veranstaltungen, am Besuch von Fabriken, Museen, usw., an Ausflügen und an sportlicher Betätigung der griechischen Schüler nicht fehlt, ist eine bessere Gestaltung all dieser Möglichkeiten, die das Kind in Kontakt mit der Umwelt bringen, vonnöten; trotzdem liegt ein wesentlicher Mangel in der Art, wie sich die Begegnung des Kindes abspielt. Denn es ist klar, daß irgendeine beliebige Erfahrung nicht ausreicht, um in dem Schüler das Gefühl der Freiheit hervorrufen und somit eine Möglichkeit zur Erziehung werden zu können; eine aktive Art der Begegnung mit den Formen des Lebens, die der Schüler als Teile seiner Umwelt erfährt, ist erforderliche. [39] Oft bleibt der griechische Schüler der Volksschule bei diesen Erfahrungen und bei der Begegnung mit seiner Umwelt ein bloßer Zuschauer, ohne daß in ihm das Element des Erforschens, der aktiven Teilnahme hervorgerufen würde. Konkreter gesagt: Der Besuch einer Fabrik z.B. kann auch einen gleichgültigeren Schüler zu vielen Fragen anreizen und sein Interesse, nicht nur für bloßes Wissen, sondern ein tiefer gehenderes Interesse für die mit der Fabrik zusammenhängenden Probleme, Probleme der Menschen, der Gesellschaft usw. erregen, das in der Hand eines geschickten Erziehers ein Organ zu Erziehung und Bildung im breitesten Sinn wird. Der Fabrikbesuch wird somit kein Besuch zur bloßen Information, sondern er wird zu einer Konfrontation mit den Lebensformen, die den Schüler nicht nur dem äußeren Verhalten des Menschen näherbringen, sondern auch dem Problem der Freiheit des Menschen. Dem Schüler wird durch die persönliche Erfahrung, daß der Arbeiter nur in einer Atmosphäre der absoluten Zusammenarbeit mit seinen Kollegen schaffen kann, die Bedeutung des Begriffes der Zusammenarbeit bewußt. Selbstverständlich könnten die Beispiele beliebig vermehrt werden.

Oft werden solche ausgezeichneten Gelegenheiten zur Bereicherung der Erfahrung und Erweiterung des Horizontes des Schülers durch falsche Führung von Seiten des Lehrers strapaziert, der entweder, weil er die Fähigkeit zum "Zeigen" nicht besitzt oder weil er auf einem dauernden "Nein" hinsichtlich einer Konfrontation des Kindes mit seiner Umwelt beharrt, statt den Schüler aufzufordern, frei und schöpferisch in dem Teil der Umwelt, dem er ausgesetzt ist, zu leben, im Schüler jede Disposition und jede wesentliche Teilnahme am Leben seiner Umwelt erstickt.

---

39) A. Aspiotes, Das Kind und sein schulisches Leben, Athen 1963, S. 95.

Wir wollen nicht länger bei diesem Punkt verweilen. Es muß jedoch nochmals betont werden, daß der griechische Schüler mehr Gelegenheiten, Hinweise und Ansporn und viel mehr Wege zu echten Begegnungen braucht, um mit seiner Umwelt in einen lebendigen Dialog zu kommen. Das, was bis heute getan wurde, ist nicht unbeachtlich; trotzdem muß für eine Erziehung zur Freiheit noch vieles mehr verwirklicht werden.

b) Negative Freiheit

Fiktive Freiheit ist im Bereich der Erziehung, besonders in Bezug auf das Verhältnis Freiheit und Schüler, nichts Unbekanntes. Die negativen Formen der Freiheit beziehen sich nicht hauptsächlich auf das Streben nach einer Demokratisierung der Schule und auf das Anbieten eines breiteren Freiheitsraums für den Schüler, sondern besonders auf das Fehlen von bestimmten und konkreten erzieherischen Zielen, eine Tatsache, die das klare Erfassen nicht nur der Grenzen, sondern auch des Inhaltes der Freiheit im pädagogischen Sinne nicht gestattet.

Wie aber treten diese negativen Formen der Freiheit in Bezug auf den Schüler der griechischen Volksschule in Erscheinung?

1. Eine der charakteristischen negativen Formen der Freiheit stellt die absolute Herrschaft des Schülers dar, für deren Entstehen der Lehrer mit verantwortlich ist. Diese Herrschaft des Kindes äußert sich auf verschiedene Weise. Die Unterrichtsstunden werden gestört, der Schüler läßt es an Aufmerksamkeit fehlen, er kann sich nicht konzentrieren und reagiert auf unkontrollierbare Weise. Der Schüler wird nicht belehrt, er wird vielmehr zum Spielball seiner extravertierten Neigungen, seines Automatismus, all seiner Äußerungen und seiner Natur. [40] In einer solchen Atmosphäre der schülerischen Vorherrschaft geht die Leitung der Klasse durch den Lehrer verloren; der Schüler beschäftigt sich mit verschiedenen anderen Dingen, er malt oder diskutiert, er ist zerstreut oder blättert in seinen Büchern herum. Nicht die Unartigkeit des Schülers oder die gelockerte Atmosphäre in der Klasse kennzeichnen die Situation, sondern vielmehr das Zustandekommen eines antierzieherischen Klimas in jenen Jammerfällen, wo der Lehrer seine führende Rolle verliert und alles andere als ein Klima der Freiheit entsteht. Daneben ereignen sich Vorfälle, die weit davon entfernt sind, auf eine gute schulische Atmosphäre hinzuweisen: freches Verhalten der Schüler gegenüber den Lehrern, Auslachen der Lehrer durch sie und vieles andere mehr.

40) W. Hansen, Die Entwicklung des kindlichen Weltbildes, München 1965, S. 416 f.

In einer solchen Atmosphäre wird eine Führung durch den Lehrer sowohl in Bezug auf das Vorwärtskommen des Schülers, als auch auf sein gesittetes Benehmen, unmöglich. Oft kommt es auch zwischen den Schülern zu Streit und zwar in weit größerem Ausmaß, als man es erwartete. Dies alles bestätigt die Vorherrschaft des Schülers in der Klasse. Aber dabei handelt es sich um eine negative Herrschaft. Man erkennt leicht die pädagogischen und psychologischen Konsequenzen eines solchen Klimas für die ganze Schule und auch die katastrophalen Folgen für die einzelnen Schüler, besonders für stille und sanfte Charaktere, die oft der Heftigkeit und Härte der Kräftigeren zum Opfer fallen.
Die griechische Volksschule kennt solche unglücklichen Fälle. Was bei solchen Fällen herauskommt, ist eine negative Erziehung, die oft in der ganzen weiteren Entwicklung des Schülers ihre schlimmen Spuren hinterläßt.
Diese Herrschaft des Schülers, die wir kurz beschrieben haben, ist eine Form der negativen Freiheit. Eine zweite Form der negativen Freiheit nimmt die Gestalt der Unverantwortlichkeit an.

2. Wie ist diese Unverantwortlichkeit zu verstehen und wie zeigt sie sich bei dem Schüler der griechischen Volksschule? Als erstes läßt sich sagen, daß sie die Folge eines antierzieherischen Vorgehens ist; denn, wenn die Verantwortlichkeit eine persönliche Errungenschaft ausmacht, die nur im Raum der Freiheit gedeiht, so entwickelt sich die Unverantwortlichkeit innerhalb einer Atmosphäre der Unterdrückung oder der Anarchie.
Widerwilliges Vorbereiten der Hausaufgaben, Beschädigung der Schulbänke und Wände des Klassenzimmers sind nicht als Zeichen der Unverantwortlichkeit des Schülers anzusehen. Unverantwortlichkeit ist nicht gleichzusetzen mit Nachlässigkeit, die ein Kennzeichen des Kindesalters ist. Erst dann kann man bei Schülern der Volksschule von Unverantwortlichkeit sprechen, wenn sie systematisch auftritt, d.h., wenn der oder die Schüler etwa beschließen, etwas vom nachbarlichen Hof zu stehlen, den Schulgarten zu verwüsten oder den Unterricht zu stören.

Diese, wenn auch seltenen Fälle zeigen, daß es dem Schüler nicht klar ist, warum er zur Schule gehen muß, oder vielmehr, daß ihn die Schule nicht angesprochen hat. Man kann natürlich von Schülern der Volksschule keine Verantwortlichkeit verlangen, wie sie die größeren Schüler oder die Erwachsenen auszeichnet;[41] aber die Handlungen, die wir oben als charakteristisch hingestellt haben, zeigen, daß eine Atmosphäre negativer Erziehung gegeben ist, d.h., es herrscht eine Atmosphäre von falsch verstandener Freiheit vor, oder diese Taten sind als Konsequenzen der Unterdrückung der Schüler anzusehen.

41) A. Aspiotes, Das Kind und die Familie, Athen 1959, S. 90.

Die negativen Formen der Freiheit mit ihrer übertriebenen Lässigkeit, die oft zu Gleichgültigkeit ausartet, tragen dazu bei, daß in dem kleinen Schüler ein Gefühl der Sorglosigkeit und Gleichgültigkeit entsteht, das wiederum ein Fehlen an Verantwortungsbewußtsein und an einer ernsten Gegenüberstellung mit den Anforderungen, die das Schülersein auch in diesem Lebensalter stellt, zur Folge hat. Das Fehlen der Verantwortlichkeit äußert sich im weiter verstandenen Schulleben auch darin, daß sich der Schüler weder mit seinen Mitschülern noch mit seinem Milieu versöhnen kann: Unverantwortlichkeit beim Spielen, in der Freundschaft, im Bereich des Lebens, in der Familie. Von den kleineren Schwächen bis zu den größeren Fehlern zeigt sich das Fehlen der Verantwortlichkeit als Element, das nicht nur das Schulleben charakterisiert, sondern das ganze Verhalten des Kindes bestimmt. Verheimlichung schlechter Noten und Lügen, um uns nur auf einige Beispiele zu beschränken, sind typisch für die Atmosphäre, in der dem Schüler das seinem Alter entsprechende Gefühl der Verantwortung fehlt.
Wie nachteilig sich die negativen Formen der Freiheit auf jeden Schüler auswirken, zeigt die alltägliche Erfahrung in der Schule. Die Konsequenzen dieser antierzieherischen Formen der Freiheit können zu extremen Situationen führen und eine Art der Anarchie heraufbeschwören, was wir in der griechischen Volksschule und bei den griechischen Schülern, auf die wir uns beziehen, nur selten antreffen.

3. Wird das Aufkommen einer Art der Anarchie mehr durch eine negative Form der Freiheit oder durch übermäßige Autorität begünstigt? Wir sind der Meinung, daß wir es in beiden Fällen, abgesehen vom Entstehungsgrund, mit einer bedauernswerten Verhaltensform zu tun haben, besonders wenn sie im kleinen Schüler zutage tritt.
Die Fälle eines solchen Verhaltens von Schülern der Volksschule in Griechenland sind, wie wir schon erwähnt haben, wenige. Mit ihren akutesten Formen beschäftigen sich spezielle Institutionen. Trotzdem sind die weniger charakteristischen Fälle bezeichnend, weil sie ganz offensichtlich negative Formen von Erziehung und besonders negative Formen der Freiheit aufweisen.
Die Fälle von Anarchie, wie sie von vielen in vielleicht nicht übertriebener Weise charakterisiert werden, äußern sich als Tun und Verhalten im allgemeinen. Wenn man sagt, daß bei einer Schülerherrschaft der Schüler macht, was er will, ist das milde ausgedrückt im Vergleich zu dem Tun und Verhalten, auf das wir uns beziehen. Die bisweilige Abwesenheit von der Schule, die Verheimlichung dieser Tatsache vor der Familie, die unterlassene Rechtfertigung vor dem Lehrer, der Umgang mit älteren Kindern, deren Verhalten ungehörig ist, das für dieses Alter ungewöhnliche sexuelle Interesse, das Beginnen mit dem Rauchen, das Lesen pornographischer Zeitschriften und Bücher, das Sammeln unanständiger Fotos

und der Gebrauch niederer Umgangssprache sind einige der Symptome, die einen für Schüler ganz unzulässigen Lebensgang darstellen. [42]) Außerdem sind Vorstufen einer Anarchie zu sehen in verschiedenen Handlungen des Schülers, wie in der Zerstörung von Sachen ohne das Motiv der Neugier und der Erforschung oder in wildem Verhalten Mitschülern oder anderen gleichaltrigen Kindern gegenüber. Gebärden, Taten, Vokabular und das Verhalten im allgemeinen zeugen von einer negativen Freiheit, die nur katastrophale Folgen und Nachwirkungen für den jungen Menschen haben kann.

Man könnte sich noch eingehender beschäftigen mit den verschiedenen Formen, die eine negative Freiheit bekommen kann. Wir haben uns aber bei den charakteristischeren Äußerungen, die diese Formen annehmen können, beschränkt auf diejenigen, die, wenn sie der Schüler nicht selbst tut, diese doch oft bei den Mitschülern erlebt und für die der griechische Lehrer sehr oft verantwortlich ist. Denn die Freiheit, obwohl wir nicht leugnen können, daß sie als Atmosphäre der Erziehung den idealen Raum und die ideale Form von Erziehung ausmacht, kann trotz des Einspruchs einiger Erzieher in ihren negativen Äußerungsarten zu Verhaltensformen führen, die für das Schüleralter katastrophal sind.

Daraus ergibt sich der Einwand: Dann haben wir keine Freiheit. Und das ist wahr. In solchen Fällen haben wir keine Freiheit; aber trotzdem betrachten einige Vertreter der Autorität diese Symptome der Anarchie, der Unverantwortlichkeit, der "Herrschaft" des Schülers als Folge und Konsequenz einer negativen Form von Freiheit oder als Frucht einer überflüssigen Freiheit.

Die Frage, die dabei offen bleibt, ist die ursprüngliche: Wozu die Freiheit? Doch der Antwort auf diese Frage werden uns vielleicht die Schlußfolgerungen der vorliegenden Untersuchung näher bringen.

---

42) A. Pipineli-Potamianu, Die Kriminalität der Unmündigen als psychologisches und pädagogisches Problem, Athen 1956. Siehe auch das Buch: Kino und Jugend, (Hrsg.) "Zoi", Athen 1954.

# SCHLUSSWORT

Aus der bisherigen Untersuchung des Problems Autorität und Freiheit im Hinblick auf die griechische Volksschule wurde sowohl die Komplexität des Themas ersichtbar, als auch die besondere Form, die dieses Problem in Griechenland annimmt.
Obwohl sich das Problem Autorität und Freiheit in allen Ländern als eines der wichtigeren und schwereren pädagogischen Probleme erweist, entwickelt es in jedem Land auf Grund der ganz bestimmten Umstände eine eigene Form, und deswegen bedarf es einer besonderen Untersuchung.
Unsere bisherige Auseinandersetzung mit diesem Problem in Griechenland hat folgendes gezeigt:

a) Freiheit und Autorität zeichnen sich durch eine Begriffsdialektik aus; beide Begriffe sind sowohl in Bezug auf ihren Inhalt, als auch in Bezug auf ihre Zielsetzung nicht nur verschieden, sondern werden auf verschiedene Weise gesehen und erklärt.

b) In Griechenland, worauf wir uns beziehen, zeigt sich das Problem dieser beiden Begriffe mit einer einzigartigen Schärfe, auf Grund des ungeheuren Unterschiedes zwischen Theorie und Praxis, wie wir gesehen haben, und in Bezug auf den konkreten Raum der Volksschule befinden wir uns oft vor einer harten Wirklichkeit, einer einseitigen Erziehung, bei der die Autorität vorherrscht.

c) Es hat nicht an Bemühungen gefehlt, von der Erziehung der Autorität abzugehen; aber diese Bemühungen sind in dem vorherrschenden Klima der Autorität nur Ausnahmen geblieben.

d) Die Gründe für die in Griechenland herrschende autoritäre Erziehung können nur dann erläutert werden, wenn, wie wir schon gesehen haben, die verschiedenen Faktoren (soziale, psychologische, wirtschaftliche, geschichtliche usw.), ernsthaft berücksichtigt werden.

e) Trotz des Bemühens der Theoretiker der Pädagogik in Griechenland, dem Begriff der Autorität einen positiven Inhalt zu geben und trotz der extremen Formen, die einen liberalen Zug erkennen lassen, ist die in Griechenland vorherrschende Richtung der theoretischen Pädagogik die der Synthese.

f) Letzten Endes wird das Problem Autorität und Freiheit, besonders in der griechischen Volksschule, zu einer Angelegenheit des vorhandenen Ausmaßes der Gewissenhaftigkeit und Verantwortlichkeit jedes Erziehers.

Die Frage, die vor allem gestellt werden muß, die weder nur mit der Struktur der griechischen Volksschule im allgemeinen zusammenhängt, noch nur mit dem Lehrer und dem Schüler, sondern vielmehr mit dem ganzen Aufbau des griechischen Schulwesens lautet: Was muß geschehen?
Auf dieses zentrale und fundamentale Problem kann man keine befriedigende Antwort geben, wenn man die Problematik dieser vordringlichen Frage übersieht oder wenn man sie nicht sehen will. 1) In Bezug auf die zeitgenössischen pädagogischen Ansichten, 2) in Bezug auf die Voraussetzungen und Möglichkeiten, die der griechische pädagogische Raum bietet, 3) in Hinsicht auf die heutige Wirklichkeit der griechischen Volksschule und 4) im Hinblick auf die Möglichkeiten (geographische, geschichtliche, soziale, wirtschaftliche usw.) Griechenlands als Staat.

Bekanntlich vertritt die zeitgenössische Pädagogik in Bezug auf das Thema Autorität-Freiheit die verschiedensten Tendenzen. Wir möchten hier drei Richtungen betrachten: a) Die, deren Vertreter die Unerläßlichkeit der Autorität als Voraussetzung für die Erziehung, und zwar die Erziehung zur Freiheit, ansehen. b) Diejenige, die nur die Freiheit als den Raum akzeptiert, in dem Erziehung realisiert werden kann, und die den Begriff der Autorität mit veralteten Formen einer anti-erzieherischen Erziehung - wie diese Art der Erziehung oft genannt wird - verbindet. c) Die, deren Vertreter glauben, daß das Nebeneinander dieser beiden fundamentalen Begriffe nichts anderes als die unerläßliche Voraussetzung der Erziehung ausmacht, die letzten Endes nicht nur von dem Inhalt, den die Begriffe bekommen, oder dem Inhalt der Erziehungsprinzipien und Erziehungsmaximen abhängig sein soll, sondern vom Erzieher als Träger und Inspirator der Erziehung.

Diese letztere Stellungnahme, die nicht nur das Element des Nebeneinander betont, sondern auch dem Erzieher besondere Bedeutung beimißt, äußert eine fundamentale Wahrheit: den Primat des Menschen im Vergleich zu den abstrakten Begriffen, unabhängig von dem Inhalt, den diese annehmen können. Vor allem der Mensch als das wichtigste Konkretum kann in der Person des Lehrers als Vorbild und Inspirator Erziehung betreiben, und es ist nicht der abstrakte Raum der Begriffe Autorität und Freiheit, in dem Erziehung zustande kommen soll.
Diese Thesen wollen nicht absolut sein und predigen keinen Dogmatismus; sie sind vielmehr eine elementare Voraussetzung dafür, daß pädagogische Begriffe verwirklicht werden und einen echten Inhalt bekommen. Natürlich hilft die Konkretisierung des Inhalts der Begriffe der Prinzipien und der Methoden, mit denen der Erzieher die Erziehung realisiert und nach denen er seine Arbeit ausrichtet, dem Lehrer viel; dennoch bleibt der Hauptfaktor der Erziehung der Erzieher an sich.

Der Begriff der Autorität in seiner extremen Form kann bei dem einen Lehrer zu Tyrannei, Angst und Unterdrückung werden; bei einem anderen Lehrer dagegen kann er zu echter Führung, Liebe, Verständnis führen. Was aber bleibt dann noch von dem positiven oder negativen Inhalt der Autorität an sich übrig? Das Gleiche gilt für die Freiheit. Hängt es nicht von dem Erzieher ab, der den Inhalt dieses Begriffes realisiert, ob ihr Inhalt positiv als Verantwortung, Selbständigkeit, Befreiung oder negativ als Anarchie, Willkür, Gleichgültigkeit usw. anzusehen ist?

Von diesen Thesen wird keiner der Faktoren, die bei dem, was man Erziehung nennt, mitwirken, ignoriert, und wir haben schon in unserer bisherigen Untersuchung gesehen, wieweit äußere und innere Faktoren an dem Erziehungsgeschehen im allgemeinen mitwirken. Weder die Schule noch der Schüler oder die anderen Faktoren werden vernachlässigt; nur wird, wie wir erwähnt haben, der Primat dem hauptsächlichen Träger der Erziehung, dem Lehrer, zugestanden.

Diese theoretischen Betrachtungen tragen zu einem klareren Verständnis des Problems Autorität und Freiheit in der griechischen Volksschule bei in Bezug auf den Primat, den wir das Ausmaß genannt haben, nach dem der griechische Lehrer Träger der Erziehung und Bildung ist und wird, und den Grad des Bewußtseins des Gewichts, das ihm als Träger der Erziehung zukommt.

Der griechische pädagogische Raum bleibt nicht unbehelligt von den Problemen der Erziehung, demzufolge auch nicht von dem Problem Autorität und Freiheit, das wir untersucht haben. Obwohl verschiedene Ansichten zum Ausdruck gebracht werden, herrschen die Tendenzen vor, die überall in der Pädagogik erkennbar sind, die autoritäre Tendenz, die freiheitliche Tendenz und noch mehr das Bemühen um eine Synthese. Die Synthese ist, wie wir gesehen haben, die vorherrschende Tendenz in der Theorie, die als Freiheit die Verantwortung betont und als Autorität die Liebe. Der Erzieher wird bei diesem Streben nach einer Synthese nicht unterschätzt, weil er die liebende und die verantwortliche Persönlichkeit ist.

Trotzdem lassen sich in der täglichen Schulpraxis, das, was wir oben das Bewußtsein des Lehrers seiner Berufung zum Erzieher genannt haben, und die Gewichtigkeit des griechischen Lehrers als Erziehungsträgers nicht deutlich erkennen.

Der theoretische Ansatz allein genügt nicht; auch die praktische Bestätigung ist vonnöten, d. h., der griechische Lehrer muß unbedingt fühlen, daß er wirklich das ist, was er in der sozialen Hierarchie und in der Rangordnung der Kulturfaktoren sein muß. Schließt nicht eine solche Stellungnahme letzten Endes die Gefahr einer einseitigen Betrachtung oder Untersuchung des ganzen Problems der Autorität und der Freiheit in der griechischen Volksschule ein? Wir glauben

nicht; denn während des ganzen Verlaufs unserer Untersuchung des Problems haben wir die Faktoren, die Gründe und die mitwirkenden Umstände, die unser Problem beeinflussen, ausführlich betrachtet. Wenn wir in diesem Teil,mit dem wir die Arbeit beenden, die obigen Ansichten, die sich auf den Lehrer beziehen, betonen, tun wir das, weil wir glauben, daß die verschiedenen zeitgenössischen Ansichten oder Tendenzen in Bezug auf das fundamentale Problem der Autorität und der Freiheit dazu beitragen, daß der Lehrer als Träger der Erziehung den Raum kennenlernt, in dem er sich bewegen kann, um sein erzieherisches Tun zu realisieren; dennoch sind sie doch nicht das einzig Wichtige. Die Frage in Bezug auf das Problem der Autorität und der Freiheit wird immer von verschiedenen Aspekten aus betrachtet werden. Die Antwort oder die Lösung, soweit sie möglich ist, wird in der alltäglichen Wirklichkeit der Schulklasse und des Schullebens der Lehrer finden.

Obwohl wir gesehen haben, daß das Problem der Autorität und der Freiheit in der griechischen Volksschule besonders von dem einzelnen Lehrer abhängt und die theoretische Bestimmung der Problematik wenig dazu beiträgt, um das vorherrschende autoritäre Klima in der griechischen Erziehung und in der griechischen Volksschule zu ändern, ist eine wesentliche Erneuerung des ganzen Erziehungssystems vonnöten. Unter Erneuerung verstehen wir besonders einen Anstoß zur Änderung des autoritären Klimas, das in der Erziehungswirklichkeit vorherrscht durch Methoden und Arbeitsformen, die selbst, wenn sie eine absolute Änderung des autoritären Verhaltens des Lehrers nicht ermöglichen, dennoch zu dieser Änderung bedeutend beitragen.

Eine Voraussetzung für diese elementare Erneuerung muß unter anderem der Ausbau der Struktur der Pädagogischen Hochschulen, wie auch eine Änderung der Arten und Methoden der wissenschaftlichen Ausbildung der zukünftigen Lehrer und der Länge dieser Ausbildung sein.

Daß alle diese Elemente eine bemerkenswerte Rolle spielen, um in der Erziehung in Griechenland und in der griechischen Volksschule eine allgemeine Atmosphäre der Freiheit entstehen zu lassen, braucht nicht betont zu werden. Eine Folge dieses freiheitlichen Klimas wird das Offensein der Schule gegenüber der Familie und der Gemeinschaft sein. Dieses Offensein, das man lebendigen Dialog nennen kann, würde direkt und indirekt die Erziehung zur Freiheit in der griechischen Volksschule unterstützen, weil es diese Zusammenarbeit auch mit sich brächte, daß die Schule in Richtung der Familie und der Gesellschaft mehr Einfluß ausübte als sie von ihnen beeinflußt würde, was bis heute meistens der Fall ist, mit der Folge, daß die Autorität in der Schule stärker gefördert wurde als die echte Freiheit.

Das Problem der Autorität und der Freiheit das so wichtig ist für die Erziehung in der griechischen Volksschule, braucht Zeit und Mühe und noch viel mehr Mut, um zu einer Lösung zu gelangen. Die Freiheit, die die Sorge jeder echten Erziehung sein muß, und die freiheitliche Atmosphäre, innerhalb der das Werk der Erziehung wirklich zustande kommen kann, können nur dann zu einem Besitz werden, wenn sie schon in der Volksschule ausgeübt werden und von hier aus das ganze Schulwesen bestimmen. Um aber das verwirklichen zu können, reichen die oben erwähnten, als unerläßlich betrachteten Faktoren nicht aus, es bedarf vielmehr noch des Wagnisses und des bewußt akzeptierten Risikos, Elemente, die jede echte Erziehung voraussetzt.

## LITERATUR [+)]


| | |
|---|---|
| A. Adamopulu | Die psychologische Grundlage der Disziplin bei der Erziehung unserer Kinder, Farsala 1963 |
| Th. W. Adorno | Erziehung wozu. Ein Gespräch zwischen Th. W. Adorno und H. Becker, in: Neue Sammlung, Jhrg. 7, 1967, Heft 1, S. 1-10 |
| B. Anestopulu-Tsamtsuri | Erziehung ohne Bestrafung, Kalamaki 1969 |
| A. Argyres | Die Beaufsichtigung der Kinder in der modernen Sicht, Patras 1961 |
| B. Arwanitis | Die griechische Pädeia während der Türkenherrschaft und ihr Beitrag zu der Erlangung unserer nationalen Freiheit, Filiatra 1961 |
| A. Aspiotes | Zur Vollkommenheit der Persönlichkeit, Athen 1955 |
| - | Die seelische Reife des Menschen, Athen 1959 |
| - | Das Kind und die Disziplin, Athen 1959 |
| - | Das Kind und die Familie, Athen 1959 |
| - | Das Kind und das Spiel, Athen 1960 |
| - | Das Kind und sein schulisches Leben, Athen 1963 |
| - | Das Kind und der Unterricht, Athen 1964 |
| - | Die seelische Hygiene des Schülers, Athen 1964 |
| - | Die Befürchtungen des Kindes und seine Mißerfolge, Athen 1965 |
| - | Von der Psychologie der menschlichen Beziehungen, Athen 1967 |
| A. Bakalopulos | Geschichte des neuen Griechentums, Band 2, Thessaloniki 1962 |
| S. Behn, L. Bopp, W. Honecker, G. Kerschensteiner, Th. Litt, P. Petersen | Pädagogische Antithesen, Karlsruhe 1962 |
| H. Becker | Bildung zwischen Plan und Freiheit, Stuttgart 1957 |
| A. Berge | Autorität und Freiheit in der Erziehung, Hrsg. H. R. Lückert, München-Basel 1961 |
| O.F. Bollnow | Wesen und Wandel der Tugenden, Frankfurt a. M. - Berlin 1958 |


+) Die Titel der griechischen Bücher wurden von uns übersetzt.

| | |
|---|---|
| O.F. Bollnow | Existenzphilosophie und Pädagogik, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz $^{3}$1965 |
| - | Sprache und Erziehung, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz 1966 |
| P. Brückner | Zur Pathologie des Gehorsams, in: Einführung in pädagogisches Sehen und Denken, (Hrsg.) A. Flitner und H. Scheuerl, München 1969 |
| C. Bühler | Kindheit und Jugend, Genese des Bewußtseins, Leipzig 1928 |
| K. Bühler | Die geistige Entwicklung des Kindes, Jena $^{6}$1930 |
| G. Burkhard | Das Leben der Schulgemeinde, Übersetzung ins Griechische von S. Kalliaphas, Athen o.J. |
| Ch. Caselmann | Wesensformen des Lehrers. Versuch einer Typenlehre, Stuttgart $^{3}$1964 |
| B. Casper | Das dialogische Denken, Eine Untersuchung der religionsphilosophischen Bedeutung Franz Rosenzweigs, Ferdinand Ebners und Martin Bubers, Freiburg 1967 |
| E.B. Castle | Die Erziehung in der Antike und ihre Wirkung in der Gegenwart, Stuttgart 1965 |
| Th. Charalambides | Die Schulpolitik Griechenlands, Studien zur Kulturgeschichte Neugriechenlands von 1821 - 1935. "Neue deutsche Forschungen", Band 50, Berlin 1935 |
| R. Cousinet | L'éducation nouvelle. Übersetzung ins Griechische von G. Basdekes, Athen 1957 |
| E. Claparède | L'éducation fonctionelle, 1931. Übersetzung ins Griechische von C. Patsis, Athen 1953 |
| D. Delivanis | Griechenlands Wiederaufbau und Stellung in der Weltwirtschaft, in: Zeitschrift für die Gesamte Staatswissenschaft, (Hrsg.) F. Böhm, W. Grewe, W. Hoffmann, H. Sauermann; Band 116, Heft 1, Tübingen 1960 |
| A. Delmouzos | Marasleion und das Leben, Athen 1925 |
| - | Die ersten Bemühungen in Marasleion 1923 - 1926, Athen 1929, Band 1 |
| - | Die Geheimschule 1908 - 1911, Athen 1958 |
| - | Studien und Parerga, Band 1, Athen 1958 |
| K. Demetropulos | Disziplinierte Freiheit, in: Pädagogische Rundschau, Athen 1949, Heft 3 |
| - | Voraussetzungen für die Erziehung, in: Wissenschaftliche Tribüne des Lehrers, Athen 1954, Jhrg. 2, Heft 11 - 12 |

H. Dietz — Autorität und Ordnung in Schule und Gemeinschaft, Frankfurt 1960

R. Dottrens — Éducation et democratie, 1946, Übersetzung ins Griechische von G. Basdekis, Athen 1957

J. Drechsler — Anthropologie und Pädagogik, in: Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, Hrsg. H. Röhrs, Frankfurt a. M. 1964

J. Dukas — Die Aufteilung der Klassen unter den Lehrern in den vielklassigen Volksschulen, in: Griechisch-christliche Erziehung, April 1967, Heft 164, Jg. 20

T. Evagelides — Die Erziehung während der türkischen Herrschaft, Band 1 und 2, Athen 1936

N. Exarchopulos — Einführung in die Pädagogik, Band 1 und 2, 5. Auflage, Athen o. J.

- — Allgemeine Didaktik, Band 1 und 2, Athen 1946

A. Ferrière — Kurze Einführung in die neue Erziehung, Übersetzung ins Griechische von G. Kostadimas, Athen 1958

A. Fischer — Autorität und Freiheit in der Erziehung, in: Fischer, Kopp, Kufner, Autorität, Disziplin und Freiheit in der Volksschule, Donauwörth 1965

W. Flitner — Allgemeine Pädagogik, Stuttgart $^{11}$1966

A. Flitner — Der erwachsene Mensch und das Kind in der Sicht der pädagogischen Anthropologie, in: Universitas, Stuttgart 1964, 19. Jg., Heft 3

F. Förster — Autorität und Freiheit. Betrachtungen zum Kulturproblem der Kirche, München 1923

J. Froese — Erziehung und Bildung, in: H. Röhrs, Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, Frankfurt a. M. 1964

C.L. Furck, G. Geißler, W. Klafki und E. Siegel — Hrsg. Zwang - Autorität - Freiheit in der Erziehung, Weinheim-Berlin 1967

E. Gabert — Autorität und Freiheit in den Entwicklungsjahren, Stuttgart 1952

A. Gehlen und H. Schelsky — Soziologie. Ein Lehr- und Handbuch zur modernen Gesellschaftskunde, Düsseldorf-Köln $^{5}$1964

E. Geißler — Autorität, in: Einführung in pädagogisches Sehen und Denken, Hrsg. A. Flitner und H. Scheuerl, München 1967

- — Erziehungsmittel, Bad Heilbrunn/Obb. $^{2}$1968

| | |
|---|---|
| K. Georgules | Die Antinomien in der heutigen theoretischen und praktischen Pädagogik, in: Wissenschaftliche Tribüne des Lehrers, 2. Jg. 1954, Heft 11/12 |
| - | Die Lehrerpersönlichkeit, in: Griechisch-christliche Erziehung, Jg. 21, 1968, Heft 174 |
| - | Die Eigenartigkeit des Erzieherberufes, in: Bulletin des Bundes von Erziehern des Mittelschulwesens in Griechenland, Jg. 4, Heft 93, 1.-15. Juni 1956 |
| Gesetzesblatt | Nr. 11, 3. März 1934, Nauplion |
| Gesetzesblatt | des Königreichs Griechenland, Athen 31.10.1969, Blatt 218 |
| W. Glahe | Wirtschaftsordnung in Entwicklungsländern, in: Griechische Entwicklungsprobleme, (Hrsg.) H. J. Seraphim, Köln-Braunsfeld 1962 |
| H. Grassel | Konflikte im Lehrerberuf, in: Konflikte im Beruf, (Hrsg.) H. M. Szewczyk, Berlin 1968 |
| R. Guardini und O.F. Bollnow | Begegnung und Bildung, Würzburg 1956 |
| Handbuch | Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, (Hrsg.) J. Speck und G. Wehle, München 1970 |
| W. Hansen | Die Entwicklung des kindlichen Weltbildes, München $^{6}$1965 |
| H. Henz | Lehrbuch der systematischen Pädagogik, Freiburg-Basel-Wien $^{2}$1967 |
| E. Herzog | Persönlichkeitsprobleme des Lehrers, Päd. Studienhilfe Nr. 7, München 1952 |
| H. Hetzer | Kind und Jugendlicher in der Entwicklung, Berlin-Hannover-Darmstadt 1956 |
| O. Hilbig | Eignungsmerkmale für den Volksschullehrerberuf, Braunschweig 1963 |
| M. Horkheimer (Hrsg.) | Studien über Autorität und Familie. Forschungsberichte aus dem Institut für Sozialforschung, Paris 1936 |
| R. Hubert | Traité de pedagogie générale, Übersetzung ins Griechische von K. Kitsos und B. Skulatos, Athen 1959, Band 2 |
| E. Hylla und W.L. Wrinkle | Die Schulen in Westeuropa, Bad Nauheim 1953 |
| A. Isigones | Die Richtungen der zeitgenössischen Pädagogik, Rhodos 1950 |

| | |
|---|---|
| A. Isigones | Allgemeine Didaktik, Athen 1962 |
| - | Geschichte der Erziehung, Athen $^{2}$1964 |
| G. Jacquin | Les grandes lignes de la psychologie de l'enfant, Übersetzung ins Griechische, Athen 1953 |
| W. Jaeger | Paideia, Berlin $^{2}$1954/55 |
| K. Jaspers | Von der Wahrheit, München 1958 |
| H.F. Joos und F. Pöggeler | Moderne Jugend und neue Autorität, Freiburg-Basel-Wien 1965 |
| S. Kalliaphas | Gedanken zur Schuldisziplin, in: Veröffentlichungen der "Experimentellen Schule" der Universität Athen, Band 6, Athen 1954 |
| - | Anthropologische Studien, Athen 1957 |
| - | Allgemeine Pädagogik, Athen $^{2}$1963 |
| - | Analekten, Band 1, Athen 1965 |
| P. Kanelopulos | Hyperion und der neugriechische Geist, Frankenau 1959 |
| N. Karachristos | Charakter und Schule, Athen 1927 |
| - | Didaktik der Arbeitsschule, Heft 3, Athen 1933 |
| M. Keilhacker | Der ideale Lehrer nach der Auffassung der Schüler, Freiburg/Breisgau 1932 |
| G. Kerschensteiner | Autorität - Freiheit als Bildungsgrundsätze, Leipzig $^{4}$1927 |
| - | Die Seele des Erziehers, München-Stuttgart $^{7}$1959 |
| - | Autorität und Freiheit in Bildungsverfahren, in: E. Geißler, Autorität und Erziehung, Bad Heilbrunn/Obb. 1965 |
| - | Aufgaben und Ausbau der Volksschule (Grundfragen und Grundlagen der Erziehung), Heidelberg 1969 |
| J. Kitsaras | Zur Wiedergeburt der griechischen Paideia, Diss. Helv. Zürich 1957 |
| - | Die Wirklichkeit in der Pädagogik, Athen 1961 |
| K. Kitsos | Wissenschaftliche Orientierungen der zeitgenössischen Pädagogik, Athen 1955 |
| F.L. Knemeyer | Lehrfreiheit, Bad Homburg-Berlin-Zürich 1969 |
| J. Kolitsaras | "Der Große Pädagoge", Athen 1962 |
| J. Kollias | Freiheit und Disziplin in der Schule, in: Sitzungsbericht des 6. Pädagogischen Kongresses der Mitglieder der christlichen Lehrervereinigung, Athen 1959 |

| | |
|---|---|
| R. König | Institution, in: Soziologie, (Hrsg.) R. König, Frankfurt a. M. 1967 (Fischer-Lexikon) |
| J. Kondylakis | Der Patuchas, Athen o. J. |
| - | Als ich Lehrer war, Athen o. J. |
| G. Konidaris | Kirchengeschichte Griechenlands, Band 1, Athen 1954/60 |
| E. Konstantopulos | Allgemeine Pädagogik, Athen 1959 |
| F. Kopp | Die Disziplin in der Schulklasse, in: Fischer, Kopp, Kuffner, Autorität, Disziplin und Freiheit in der Volksschule, Donauwörth 1965 |
| P. Korontzes | Griechisch-christliche Erziehung, in: Griechisch-christliche Erziehung, Jg. 10, Heft 73, Athen 1957 |
| - | Erzieherische Gemeinschaften, Athen 1961 |
| - | Der gute Erzieher, in: Wissenschaftliche Tribüne des Lehrers, Athen 1959, Jg. 7, Heft 1-2 |
| - | Das Tun als anthropologisches Kennzeichen, in: Griechisch-christliche Erziehung, Jg. 15, Heft 120, Athen 1962 |
| O. Kroh | Die veränderte Gesellschaft und ihr Einfluß auf die Erziehung, in: Erziehung wozu?, Stuttgart 1956 |
| H. Kuhn | Das Sein und das Gute, München 1962 |
| E. Kukku | Kapodistrias und Erziehung 1803 - 1822, Athen 1958 |
| - | Johannes Kapodistrias, Der Mensch - der Kämpfer, Athen 1962 |
| Ph. Kukules | Leben und Zivilisation der Byzantiner, Band 1, Athen 1948 |
| E. Kurafas | Die Strafe unter dem Gesichtspunkt der Wissenschaft und der Erziehung, Athen o. J. |
| M. Langeveld | Kind und Jugendlicher in anthropologischer Sicht. Pädagogische Forschungen, Veröffentlichungen des Comenius-Instituts, Heidelberg 1959 |
| - | Einführung in die theoretische Pädagogik, Stuttgart $^{6}$1966 |
| - | Studien zur Anthropologie des Kindes, Tübingen $^{3}$1968 |
| B. Langemeyer | Der dialogische Personalismus, Paderborn 1963 |
| Ph. Lersch | Aufbau der Person, München $^{8}$1962 |
| Lehrplan | Der neue Lehr- und Stundenplan der Volksschule, Athen 1969 |

| | |
|---|---|
| E. Lichtenstein | Das Problem der Autorität in der Pädagogik, in: Autorität und Erziehung, (Hrsg.) E. Geißler, Bad Heilbrunn/Obb. 1965 |
| T. Litt | Führen oder Wachsen lassen, Stuttgart $^{8}$1961 |
| H.R. Lückert | Die Autorität in der Erziehung, Formen, Fundierung, Funktion, in: Zeitschrift für Pädagogik, 6. Beiheft, Weinheim 1966 |
| - | Konfliktpsychologie, München-Basel 1957 |
| G. Lüschen und R. König | Jugend in der Familie, München 1965 |
| D. Magos | Die Unterschiede zwischen neuer und alter Schule, Athen (Das Vorwort steht unter dem Datum: März 1935) |
| K. Malukos | Didaktik und Arbeit in der zeitgenössischen Volksschule, Thessaloniki 1958 |
| J. Markantonis | Die psychosomatische Entwicklung des Schülers, Athen 1968 |
| S. Markezines | Politische Geschichte Neugriechenlands, Band 3, Athen 1967; Band 4, Athen 1968 |
| H.I. Marrou | Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum, (Hrsg.) R. Harder, Freiburg-München 1957 |
| F. März | Einführung in die Pädagogik, München 1965 |
| T. Mavropulos | Das Triumvirat der Vorgänger der Erziehungsreform Glenos, Delmouzos, Triantafyllidis, in: Philologos, Thessaloniki Juni 1965 |
| N. Melanites | Die Psychologie der Disziplin, in: Tribüne des Lehrers, Athen 1952, Heft 189 und Heft 190 |
| - | Der Begriff der Erziehung, Athen 1955 |
| P. Melitis | Den Weg zu öffnen, Athen 1957 |
| H. Meng | Zwang und Freiheit in der Erziehung, Bern 1953 |
| - | "Zauberdroge" Frieden - Psychologische Voraussetzungen des Friedens und der Freiheit durch Freiheitsentzug, Internationale Probleme des Strafvollzugs, Darmstadt 1969 |
| G. Michailidis-Nuaros | Familienrecht, 2. Auflage, Athen o.J. |
| M. Montessori | Umgebung, Einrichtung der Schule, in: Die pädagogische Bewegung "Vom Kinde aus", (Hrsg.) T. Dietrich, Bad Heilbrunn/Obb. 1963 |

| | |
|---|---|
| P. Moor | Von der Befriedigung des Erziehers in seinem Beruf. Jahresbericht des Heilpädagogischen Seminars, Zürich 1945 |
| P. Mponatsos | Der Wert des Befehls, in: Griechisch-christliche Erziehung, Jg. 15, Heft 118, Athen 1962 |
| P. Mpratsiotes | Humanismus und Christentum, in: Vorträge, Athen 1955 |
| H. Müller-Eckhard | Das unverstandene Kind, Stuttgart 1954 |
| - | Weltbewältigung, Vom entseelten und eigentlichen Leben, Stuttgart 1959 |
| - | Erziehung ohne Zwang. Kritik der Wunschbild-Pädagogik, Freiburg-Basel-Wien 1962 |
| Nationaler Statistikdienst | Nationaler Statistikdienst Griechenlands, Statistik des Schulwesens. Elementare Erziehung, Athen 1968 |
| H.J. Nelis | Die Autorität als pädagogisches Problem. Eine deskriptive Untersuchung, Frankfurt a.M. 1934 |
| H. Netzer | Erziehungslehre, Bad Heilbrunn/Obb. $^{3}$1968 |
| H. Nohl | Das Verhältnis der Generationen in der Pädagogik, in: Zwang-Autorität-Freiheit in der Erziehung, Hrsg. C-L. Furck, E. Geißler, W. Klafki und E. Siegel, Weinheim-Berlin 1967 |
| H. Novotny | Zusammenhang zwischen dem Führungstil des Lehrers und der Sozialstruktur der Klasse, Wien 1968 |
| | Organisation und Funktion des Schulwesens in Griechenland, Athen 1970 |
| OCDE | Etude sur les enseignements, Austria, Grèce, Sweden. Organisation de cooperation et de développement économiques, Paris 1968 |
| G. Paleologos | Allgemeine Pädagogik, Athen 1960 |
| D. Papageorgiu | Kapodistrias in der Erziehung, Athen 1939 |
| Th. Papakonstantinu | Die Anatomie der Revolution, Athen 1952 |
| - | Die neue Richtung des Kommunismus, Athen 1956 |
| - | Politische Erziehung, Athen 1970 |
| J.Chr. Papalekas | Zur Problematik der griechischen Sozialstruktur, in: Griechische Entwicklungsprobleme. Hrsg. H.J. Seraphim, Köln-Braunsfeld 1962 (S. 13-27) |
| E. Papanutsos | Unser Programm, in: Erziehung, Athen Jg. 1. 1946/47, Heft 1, S. 1-3 |
| - | Der pädagogische Charakter, in: Erziehung, Jg. 1, 1946/47, Heft 2-15 |

| | |
|---|---|
| E. Papanutsos | Erziehung und Leben, in: Erziehung und Leben, Jg. 1, Athen 1952, Heft 1, S. 1-2 |
| - | Unser Erziehungsproblem, Athen 1957 |
| - | Gesamtunterricht in der Volksschule, in: Erziehung 2. Jg. Athen 1958 |
| T. Papatheodoru | Die Bestrafung der Kinder, Thessaloniki 1965 |
| J. Pavlides | Die Reform der Erziehung in Griechenland, Hermupolis-Syros 1900 |
| K.H. Pfeffer, J. Schaafhausen | Griechenland - Grenzen wirtschaftlicher Hilfe für den Entwicklungserfolg, Hamburg 1959 |
| J. Piaget | Das moralische Urteil beim Kinde, Zürich 1954 |
| - | Psychologische Grundlagen der neuen Pädagogik, Übersetzung ins Griechische von E. Xerotyres, Athen 1961 |
| L. Prohaska | Autorität und Liebe, in: Autorität und Liebe, Hrsg. L. Prohaska, Wien-München 1963 |
| K. Rahner | Ursprünge der Freiheit, in: Über die Freiheit, M. Horkheimer, K. Rahner, G-F. von Weizsäcker, Stuttgart-Berlin 1965 |
| M. Rang | Das Problem der pädagogischen Autorität, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 4, 1958, Heft 1, S. 89 - 117 |
| R. Reichwein | Autorität und autoritäres Verhalten bei Lehrern, in: Neue Sammlung Jg. 7, 1967, Heft 1, S. 20-33 |
| P. Roeder | Untersuchungen zum Problem der Autorität. Ein Literaturbericht, in: Zwang-Autorität-Freiheit in der Erziehung, Hrsg., C-L. Furck, G. Geißler, W. Klafki und E. Siegel, Weinheim-Berlin 1967, S. 249 - 272 |
| H. Röhrs | Theorie der Schule, Frankfurt a. M. 1968 |
| - | Das erzieherische Verhältnis - eine schicksalhafte Grundbedingung der Menschwerdung, in: H. Röhrs, Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, Frankfurt a. M. 1964 |
| H. Roth | Autoritär oder demokratisch erziehen? München-Basel 1965 |
| - | Pädagogische Anthropologie, Band 1, Hannover 1966 |
| Satzung | des "Erziehungsvereins" Athen 1915, Artikel 1, 2. |

| | |
|---|---|
| D. Savramis | Die soziale Stellung des Priesters in Griechenland. Leiden 1968 |
| - | Wesen und Eigenart der griech.-orthodoxen Kirche im Verhältnis zu westlichen Kirchen, in: Kyrios, Jg. IX 1969, Heft 1, S. 42-57 |
| W. Scheibe | Hrsg. Die Pädagogik im XX. Jahrhundert, Stuttgart 1960 |
| M. Scheler | Bildung und Wissen, Frankfurt a. Main $^{3}$1947 |
| Schriftenreihe: | Ausländisches Wirtschafts- und Steuerrecht Band 42 Bundesstelle für Außenhandelsinformation, Investitionen in Griechenland, Köln 1970 |
| R. Schwarz | Wissenschaft und Bildung, Freiburg-München 1957 |
| - | Der Sinn des Lehrer-Schüler-Verhältnisses in der Wissenschaft, in Hochschuldienst, Jg. XIV Nr. 9, 8. Mai 1961, S. 1-3 |
| - | Universität und moderne Welt, Ein internationales Symposion. Berlin 1962 |
| - | Bildung als Problem und Aufgabe heute, in: H. Röhrs, Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit Frankfurt a. Main 1964 |
| - | Prinzipien der Bildung in der gegenwärtigen Situation, in: Markierungen, Beiträge zur Erziehung im Zeitalter der Technik, München 1964, S. 13-51 |
| - | Humanismus und Humanität in der modernen Welt, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz 1965 |
| - | Bildungskrise und menschliche Existenz, in: Menschliche Existenz und moderne Welt, Hrsg. R. Schwarz, Teil 1, Berlin 1967 |
| - | Probleme der menschlichen und geschichtlichen Existenz in der modernen Welt, in: Menschliche Existenz und moderne Welt, Hrsg. R. Schwarz, Teil II, Berlin 1967 |
| K. Spetsieres | Die seelische Struktur des Menschen, Athen 1940 |
| - | Die Theorie der Erziehung, Athen 1961 |
| - | Unsere zeitgenössische Volksschule, Methoden und Programme, Athen o. J. |
| E. Spranger | Der Lehrer als Erzieher zur Freiheit, in: Bildung und Erziehung, Jg. 5, 1952, Heft 1 S. 1-14 |
| - | Was heißt Liberalismus, in: Universitas, 8. Jg. 1953, Heft 5, S. 449-455. |

| | |
|---|---|
| E. Spranger | Pädagogische Perspektiven, Heidelberg 1951 |
| - | Der geborene Erzieher, Heidelberg 1958 |
| - | Der Eigengeist der Volksschule, Heidelberg 1955 |
| F. Stemme | Pädagogische Psychologie, Bad Heilbrunn/Obb. 1970 |
| R. Süssmuth | Zur Anthropologie des Kindes, München 1968 |
| O. Stählin | Zwang und Freiheit in der Erziehung, München $^{3}$1924 |
| E. Stern | Autorität und Erziehung, Berlin $^{2}$1925 |
| D. Sternberger | Autorität Freiheit und Befehlsgewalt, Tübingen 1959 |
| R. Strohal | Autorität, ihr Wesen und ihre Funktion im Leben der Gemeinschaft, Freiburg-Wien 1955 |
| E. Surlas | Die pädagogische Bedeutung des Vertrauens, in: Neue Schule, 1950, Heft 45 |
| R. Tausch und A. M. Tausch | Erziehungspsychologie, Göttingen $^{2}$1965 |
| D. Theo | Hrsg. Die pädagogische Bewegung, "Vom Kinde aus", Bad Heilbrunn/Obb. 1963 |
| N. Triantafyllidis | Demotikismus und die Reaktionen darauf, Athen 1960 |
| D. Tsakonas | Einführung in das neue Griechentum, Athen 1958 |
| - | Die geistigen und religiösen Strömungen im heutigen Griechenland, in: Una Sancta, 18. Jg. 1963, S. 40 ff |
| - | Geist und Gesellschaft in Griechenland, Bonn 1965 |
| K. Tsatsos | Griechisches Vorgehen, Politische Essays, Athen 1953 |
| K. Tsimpukes | Der Lehrer vor dem Schüler, in: Griechisch-christliche Erziehung, Jg. 21, 1968, Heft 176, S. 235-241 |
| A. Tsirimpas | Allgemeine Didaktik, Athen o. J. |
| A. Tsirimpas-E. Konstantopulos | Geschichte der Pädagogik, Athen 1964 |
| D. Tsirimpas, G. Kitinos, J. Pathules u. P. Kampanes | Wie die Einrichtung der Schulgemeinde in der "experimentellen Schule" angewandt wurde, in: Der Arbeitsablauf in der "Experimentellen Schule" in Theorie und Praxis. Veröffentlichungen der "Experimentellen Schule" bei der Universität Athen, Athen 1936, Band 3, S. 186 - 215 |

A. Tsirintanis — An einem Wendepunkt. Die Verkündigung einer Botschaft, Athen 1967

H. Tuggener — Der Lehrer, Studien über Stand, Beruf und Bildung des Volksschullehrers, Zürich 1962

S. Tzumeleas, P. Panagopulos — Das Schulwesen in den letzten 100 Jahren, Athen 1933

C-F. Weizsäcker — Zumutungen der Freiheit, in: Über die Freiheit, M. Horkheimer, K. Rahner, C-F. von Weizsäcker, Stuttgart-Berlin 1965

F. Wellendorf — Formen der Kooperation von Lehrern in der Schule, in: Zur Theorie der Schule, Pädagogisches Zentrum, Veröffentlichungen, Hrsg. C.L. Furck, Weinheim, Berlin, Basel 1969

F. Winnefeld und Mitarbeiter — Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld, München, Basel $^{2}$1963

E. Xerotyres — Empirische und Wissenschaftliche Pädagogik, Athen 1960

- — Didaktisches Experimentieren und pädagogische Versuche an Musterschulen in Patras, Athen 1963

J. Xerotyres — Themen der Sozialerziehung, Thessaloniki 1964

- — Gegenwärtige soziale Probleme, Thessaloniki 1965

P. Xochellis — Das moderne griechische Elementarschulwesen. Die griechische Elementarschule der Gegenwart in Gegenüberstellung zur bayerischen Volksschule (Diss.) München 1960

P. Zografos — Die Haltung der Unterordnung und die Opposition des Kindes, in: Griechisch-christliche Erziehung, Jg. 15, Mai 1962, Heft 121, S. 129-135

G. Zompanakis — Probleme unserer Landschule, Athen 1955

23. "Εἰς τήν παιδαγωγικήν ἡ αὐθεντία ἀποτελεῖ προϋπόθεσιν τῆς παιδαγωγικῆς ἐπιδράσεως. Ἄνευ τῆς αὐθεντείας τοῦ παιδαγωγοῦ τό ἔργον τῆς ἀγωγῆς καθίσταται ἀδύνατον. Ἡ παιδαγωγική αὐθεντία, τό κῦρος δηλαδή καί ἡ ἀξία τοῦ παιδαγωγοῦ, ὡς φορεύς μορφωτικῶν ἀξιῶν ἐξετιμήθη ἀνέκαθεν ὡς οὐδιώδης παράγων τῆς ἀγωγῆς. Γνησία δμως παιδαγωγική αὐθεντία εἶναι ἐκείνη, ἥτις δέν ἐπιβάλλεται δι'ἐξωτερικῶν ἀστυνομικῶν μέτρων, προερχομένων ἀπό τήν θέσιν καί τό ἀξίωμα, ἀλλά ἀναγνωρίζεται καί ἐκτιμᾶται ὡς πνευματική δύναμις, προερχομένη ἀπό ἕναν πλούσιον ἐσωτερικόν κόσμον. Τό κῦρος τοῦ παιδαγωγοῦ δέν ἐπιβάλλεται δι'ἐξωτερικῶν καί καταναγκαστικῶν μέσων, ἀλλ'ἀκτινοβολεῖ ἀφ'ἑαυτοῦ καί ἐμπνέει τόν σεβασμόν, τήν ἀγάπην καί τήν ὑπακοήν... Ὅταν τό ἦθος καί ἡ πνευματική ἀξία ἀντλοῦν τήν δύναμίν των ἐκ τῶν .ἔσω καί ἐκ τῶν ἄνω ὁμιλοῦμεν περί παιδαγωγικῆς αὐθεντίας". (Θρησκευτική καί ἠθική ἐγκυκλοπαιδεία, Ἀθῆναι 1963, τομ. Γ' σ. 470).

24. Αὐθεντία εἶναι: "ἡ ἀπόλυτος δύναμις, τό κῦρος, τό ἀξίωμα....". "... τά αἰσθήματα ὑποταγῆς, στοργῆς, σεβασμοῦ, φόβου συνοφίζονται εἰς τό γενικόν αἴσθημα τῆς αὐθεντίας πράγματος, προσώπου ἤ τάξεως διά λόγους πολυειδοῦς, ἀνυπάρκτου ἤ ὑπαρκτῆς ὑπεροχῆς. Τοῦ αἰσθήματος τούτου ἔχομεν ποικίλας ἐκδηλώσεις κάί παραλλαγάς. Συνηθέστατα ἀντικαθιστᾶ τήν λογικήν δίδον λογικοφανῆ ἐπίχρωσιν εἰς πράξεις μή λογικάς καί εἰς αἰσθήματα ἐξ ὧν αὗται προέρχονται...".(Μεγάλη ἑλληνική ἐγκυκλοπαιδεία, τομ.Στ' σ. 192, ἔκδοσις δευτέρα, Ἀθῆναι ἄ. ἔ.).

25. "Αὐθεντία: ἡ ἀπόλυτος ἐξουσία, τό ἀναμφισβήτητον κῦρος, τό ἀξίωμα καί ἡ δικαιοδοσία τοῦ αὐθέντου. Τό τιμητικόν προσφώνημα: ἡ αὐθεντία σας"·('Εγκυκλοπαιδικόν λεξικόν 'Ελευθερουδάκη, τομ. Β', σ. 682,'Αθῆναι ἄ.ἔ.).

*38 'Ελευθερία εἶναι: "'Η κατάστασις τοῦ μή ὑποκειμένου εἰς καταναγκασμόν σωματικόν ἤ ἠθικόν, ἐξ οἱασδήποτε βίας ἤ πιέσεως προερχόμενον. 'Ανεξαρτησία ἀπό πάσης ἐξωτερικῆς βίας ἐξ ἀλλο-

(*) Die Zitate, die durch Stern gezeichnend sind, gehören nicht zum Text, sondern zu den Anmerkungeu.

τρίου προσώπου ἢ καὶ ἐσωτερικῆς ἐκ ψυχικοῦ πάθους."Ἐλλειψις φραγμοῦ ἢ ἐμποδίου, ἀναγκάζοντος τινά νά πράξῃ τι συμφώνως πρός τήν θέλησίν του". (Νεώτερον ἐγκυκλοπαιδικόν λεξικόν Ἡλίου, τόμ. ΣΤ', σ. 603, Ἀθῆναι ἀ.ἔ.).

44."Μέ τήν γνησίαν ἀγωγήν εἶναι συνδεδεμένη.... ἡ ἀξιολογική ἐλευθερία, ἡ ὁποία εἶναι τελικός σκοπός τῆς ἀγωγῆς". (Π. Κοροντζῆ, Μορφωτικαί κοινότητες, Ἀθῆναι 1961, σ. 155).

56."Ὁ εἰς τήν σχολήν προσερχόμενος παῖς, ὅστις κατά τά κελεύσματα τοῦ παιδαγωγοῦ βαδίζων ἔπρεπε νά βλέπῃ εἰς τήν γῆν ... ὤφειλε ... νά ἵσταται σεμνῶς, μή ἐκτείνωντας χέῖρας, ἀλλά συστέλλων προπαντός τήν ἀριστεράν, τήν ὁποίαν δέν ἔπρεπε νά ἀφήνῃ ἀτακτοῦσαν ... ἐρωτώμενος ὤφειλε νά ἀποκρίνεται μέ ταπεινήν φωνήν ... ὁμιλῶν δέ οὕτω νά κανονίζῃ τήν φωνήν του, ὥστε οὔτε πολύ ἰσχνή νά εἶναι οὔτε πολύ ἰσχυρά... Ὁ μαθητής λαμβάνων τό μάθημα ἔπρεπε νά κάμνῃ μετάνοιαν". (Φ. Κουκουλέ, Βυζαντινῶν βίος καί πολιτισμός, τεῦχ. Α΄ Ἀθῆναι 1948, σ. 89).

60."Ὁ διδάσκαλος καί τό σχολεῖον ὡμοίαζον ὅλους τούς ἄλλους διδασκάλους καί τά σχολεῖα τῆς τότε Ἑλλάδος, ἤγουν ἔδιδον διδασκαλίαν πολλά φτωχήν, συνοδευομένην μέ ραβδισμόν πλουσιοπάροχον". (Τ. Εὐαγγελίδου, Ἡ παιδεία ἐπί Τουρκοκρατίας, Τομ. Α΄, Ἀθῆναι 1936, Εἰσαγωγή σ. (XVIII).

65."Πρώτη διόρθωσις τῶν σχολείων ἡ ἀναγκαιοτέρα ἀπό ὅλας, γράφει, εἶναι ἡ κατάργησις τῆς τυραννικῆς συνηθείας τοῦ ξυλοκοπήματος. Ὅστις διδάσκει μέ τό ξύλον εἰς τάς χεῖρας, ἐκεῖνος νά πέμπεται πάραυτα νά βόσκῃ χοίρους ἤ γαϊδάρους καί ὄχι νά συγχωρῆται νά διδάσκῃ λογικά πλάσματα".(Α.Ἰσηγόνη, Ἱστορία τῆς Παιδείας, Ἀθῆναι, $^{2}$1964, σ. 221).

70."Ἡ ἀποταξία, ἡ ἀπείθεια, ἡ στάσις καί τό ψεῦδος θέλουν κολάζεσθαι ὡς ἑξῆς: Τήν μέν πρώτην φοράν νά γίνῃ νουθέτησις ἐμβριθής καί δημοσία ἐνώπιον τῶν ἄλλων παιδιῶν, τήν δέ δευτέραν ὀλιγόστευσις τῆς τροφῆς εἰς τό ἥμισυ καί εἰς τήν τρίτην ἔκδυσις τοῦ ἐνόχου παιδιοῦ ἀπό τά καινουργῆ φορέματα καί ἔνδυσις μέ τά'ἀρχικά του ράκη. Δέν θέλει δέ συγχωρηθῆ εἰμή μόνον ἀφοῦ βαστάσει

τήν ποινήν 24 ὥρας τοὐλάχιστον καί κατ'αἴτησιν τῶν παιδιῶν τοῦ τμήματός του. Καί ἡ ἔκδυσις καί ἡ ἔνδυσις νά γίνεται ἐνώπιον ὅλων τῶν μαθητῶν. Ἐκ δέ τῆς ἐκθέσεως σας θέλω ἰδεῖ, ἄν χρειάζωνται καί βαρύτεραι ποιναί".(Β. Παπαγεωργίου, Ὁ Καποδίστριας εἰς τήν ἐκπαίδευσιν, Ἀθῆναι 1939, σ. 22).

72."Ὅσο γιά τήν παιδεία δέν ἔχω νά σᾶς πῶ τίποτε. Σχολεῖα δέν ἔχομεν οὔτε ἕνα". "Διά τά σχολεῖα χρειάζονται οἰκήματα, ἐγώ δέ φθάσας ἐνταῦθα εὗρηκα μόνον καλύβας ὅπου ἐσκεπάζοντο πλῆθος οἰκογενειῶν πεινασλέων".(Β, Παπαγεωργίου. Ὁ Καποδίστριας εἰς τήν ἐκπαίδευσιν, Ἀθῆναι 1939, σ.12 καί 41).

79."... εἰς διάστημα δεκαπέντε ἡμερῶν ὁ Μανώδης (ἥρως τῆς διηγήσεως) δέν κατώρθωσε νά μάθῃ τίποτε περισσότερο ἀπό τήν φράσι "Σταυρέ βοήθει", τήν ὁποίαν προέτασσον τότε τοῦ ἀλφαβήτου.Ὁ δέ διδάσκαλος, ἀφοῦ εἰς μάτην ἐξήντλησεν ἐναντίον του ὅλας τάς δευτερευούσας τιμωρίας καί ἔσπασεν εἰς τήν ράχην δεκάδας ράβδων, ἐδοκίμασεν καί τόν περιβόητον φάλαγγα... Τό παιδίον αἱμάσσον τούς πόδας, ὠρκίσθη νά μή ἐπανέλθῃ πλέον εἰς τήν κόλασιν ἐκείνην.Ἀλλά καί ὁ πατήρ του εἶχεν ὁρκισθῆ 'νά τόν κάμῃ ἄνθρωπον,'δέν ἤθελε νά μείνῃ τό παιδί του, ὅπως αὐτός, ξύλον ἀπελέκητον' καί τήν ἐπιοῦσαν τόν ὡδήγησεν διά τῆς βίας εἰς τό σχολεῖον, κλαίοντα καί ἱκετεύοντα, καί ἔδωκε πρός τόν διδάσκαλον τήν φοβεράν παραγγελίαν: "Μόνο τά κόκκαλα γερά, δάσκαλε". Ὁ δάσκαλος ἠκολούθησεν εὐσυνειδήτως τήν πατρικήν ἐντολήν". (Ἰ. Κονδυλάκη, Ὁ Πατοῦχας, Ἀθῆναι ἄ.ἔ, σ.9).

80."Ἡ ἀλήθεια εἶναι ὅτι, ὡς μαθητής ἐθαύμαζα ἐνίοτε τήν ἐξουσίαν ἐκείνων οἵτινες ἠδύναντο ἀνεξαλέγκτως νά ξυλοκοποῦν καί νά προβιβάζουν, νά φίνουν μηδενικά καί νά τραβοῦν αὐτιά, ἀλλά δέν ἐπόθησα ποτέ νά γίνω τόσο μισητός τύραννος... ἡ παράδοσίς του ἦτο σχεδόν ἀδιάκοπος θρῆνος τῶν ραπιζομένων καί μαστιγουμένων μαθητῶν". (Ἰ. Κονδυλάκη, Ὅταν ἤμουν δάσκαλος, Ἀθῆναι ἄ.ἔ. σ.14).

# E R S T E R  T E I L

Erstes Kapitel

6. "Συνυφασμένη μέ τήν ἱστορία τῆς ἐκκλησίας ... εἶναι καί ἡ ἀντίστοιχη τῆς παιδείας, ἀφοῦ κληρικοί εἶναι οἱ περισσότεροι λόγιοι καί διδάσκαλοι". ('Α. Βακαλοπούλου, 'Ιστορία τοῦ νέου 'Ελληνισμοῦ, τόμ.Β', Θεσσαλονίκη 1964, σ. 220).

21."Καταργησις τῆς ἀποστάσεως ταύτης γεννᾶ ψευδῆ, ἐπίπλαστον ἀγάπην, ἀναίδειαν τοῦ ὀνόματος"... "ἄσκει ἐπί τοῦ μαθητοῦ λίαν ἐπιβλαβῆ ἐπήρειαν". (Σ. Καλλιάφα, 'Επίτομος Γενική Παιδαγωγική, 'Αθῆναι $^{2}$1963, σ. 134-135).-

22."Οἱ δυνατώτεροι ἄνδρες τῆς ἱστορίας ἀνήκουν εἰς ἱστορικάς περιόδους, καθ'ἄς τό κῦρος τοῦ πατρός ὡς αὐθέντου ἦτο ἀδιαφιλονίκητον". (Σ. Καλλιάφα, 'Η ἀμοιβαία σχέσις γονέων πρός τέκνα καί διδασκάλων πρός μαθητάς, ἐν: Δημοσιεύματα τοῦ Πειραματικοῦ Σχολείου τοῦ Πανεπιστημίου 'Αθηνῶν. Τόμ. ΣΤ', 1954, σ. 298).

25."Κατά τά τελευταῖα χρόνια εἶναι μία μόδα τό νά εἶναι ὁ διδάσκαλος φίλος τῶν μαθητῶν... Αὐτό δέν χρειάζεται πολλή σκέψις, διά νά διαγνώσῃ κανείς ὅτι εἶναι ἐσφαλμένο... 'Η ἰσοπέδωσις εἶναι μία κατάστασις ὁμοίων, Εἶναι πλάνη νά νομίζωμεν ὅτι εὐχαριστεῖται ὁ μαθητής... Εἶναι πλάνη νά νομίζωμεν ὅτι κατερχόμενος ὁ διδάσκαλος εἰς τό ἐπίπεδον τῶν μαθητῶν θά ἀνυψώσῃ αὐτούς". (Κ. Γεωργούλη, 'Η προσωπικότης τοῦ διδασκάλου, ἐν: "'Ελληνοχριστιανική 'Αγωγή", ἔτος ΚΑ',Αθῆναι 1968, τεῦχ. 174, σ. 137).

31."'Η παιδονομία εἶναι ἔν τῶν σπουδαιοτάτων μέσων πρός ἠθικοπόλησιν τῶν παίδων... 'Η παιδονομία ἐκτελεῖται καί ἐν τῇ σχολῇ παρά τῶν διδασκάλων..., ἀλλά μέγα μέρος αὐτῆς ἐκτελεῖται καί ἔξω τοῦ σχολείου διά τῶν λεγομένων παιδονόμων, ἴσως δέ τό μέρος τοῦτο ἐν τῇ νῦν ἑλληνικῇ κοινωνίᾳ εἶναι πολύ σπουδαιότερον τῆς ἐν τῷ σχολείῳ τελουμένης παιδονομίας, καί περί οὗ πρέπει νά φροντίσῃ λίαν συντόνως ἡ πολιτεία... Μέγα καί ἰσχυρόν σῶμα παιδονόμων εἶναι ἀπόλυτος ἀνάγκη νά καταρτισθῇ, μισθοδοτούμενον μέν παρά τῶν Δήμων ἤ ἐν ἀνάγκῃ καί παρά τῆς Κυβερνήσεως, διευθυνόμενον δέ παρά μόνου τοῦ 'Υπουργείου τῆς Παιδείας... Καί θά εἶναι τό σῶμα τοῦτο ὡς ἱερά ἀστυνομία τῶν πανταχοῦ τοῦ κράτους

σχολείων, μή δικνοῦσα καί νά ἔχῃ καί μυστικούς ἀκόμη παιδονόμους, ἀγνώστους πολλάκις καί εἰς αὐτούς τούς ἄλλους συναδέλφους των". ('Ι. Παυλίδου, 'Η μεταρρύθμισις τῆς παιδείας ἐν'Ελλάδι, 'Εν 'Ερμουπόλει Σύρου 1900, σ. 110 κ.ἑξ.).

33."Γιά τούς κακούς ὅμως τύπους, χρειάζονται ἄλλα μέτρα, πού ψιά τούς καλούς τύπους πρέπει νά θεωροῦνται γιά δουλικά. Αὐτούς τούς τύπους θά τούς μεταχειρισθοῦμε ἀνάλογα πρός τά διαφέροντά τους, θά τούς ἀναγκάσουμε δηλαδή νά κάνουν τό καλό καί νά ὑποταχθοῦν γενικῶς στό ρυθμό τῶν σχέσεων τῆς ζωῆς τόσον τοῦ σχολείου ὅσο καί τῆς οἰκογενείας καί τοῦ λαοῦ, μέ διαταγές γιά κάθε κατηγορία ἐνεργείας... Δέν ἔχομε δηλαδή ν'ἀφήσωμε σ'αὐτούς καμιά πρωτοβουλία. Αὐτοί πρέπει νά συνηθίσουν καί νά ἀσκηθοῦν εἰς τό νά ὑπακούουν καί νά ἀκολουθοῦν τούς ἄλλους ἐκτελῶντας τίς διαταγές τους".(Ε. Κωνσταντοπούλου, Γενική Παιδαγωγική , 'Αθῆναι 1959, σ. 102).

39."Πᾶσα ἀπειθαρχία, πᾶσα ἀκοσμία καί θρασύτης ἀντιβαίνουσα εἰς τό ἔμφυτον αἴσθημα περί ἤθους δέον νά καταστέλλεται.'Εκεῖθεν ἀπέρρευσεν ἡ ἐπιβολή ποινῶν ἐπί ἀκόσμων καί ἀπειθάρχων νέων ἀτόμων, τῶν ὑποκειμένων εἰς σχολικήν ἐπίβλεψιν".(Κ.Σπετσιέρη, Θεωρία τῆς Παιδείας, 'Αθῆναι 1961, σ.161).

42*."Ἔχω δηλαδή τήν γνώμην ὅτι εἰς τά Καταστατικά τῶν 'Ομοσπονδιῶν καί τῶν ἑκασταχοῦ συλλόγων ἀναγκαῖον εἶναι νά προστίθεται διάταξις, καθ'ἥν ἐκπαιδευτικός λειτουργός ὑποπίπτων ἀποδεδειγμένως εἰς ἁμάρτημα, τό ὁποῖον καταισχύνει τό ἀξίωμα τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ λειτουργοῦ, διαγράφεται ἐκ τοῦ καταλόγου τῶν μελῶν ἤ ἄν τυχόν δέν ἤθελεν εἶναι μέλος Συλλόγου στιγματίζεται καταλλήλως. 'Η δέ ἀπόφασις περί διαγραφῆς ἀποστέλλεται εἰς τό 'Υπουργεῖον Παιδείας μέ τήν παράκλησιν νά τιμωρηθῇ προσηκόντως δι'ἀπολύσεως ὁ λειτουργός αὐτός. Τοιουτοτρόπως θά διευκολύνεται καί ὀρθότερον θά συντελῆται τό ἐποπτικόν ἔργον τοῦ 'Υπουργείου τῆς Παιδείας". (Σ. Καλλιάφα,'Ανάλεκτα, τόμ. Α', 'Αθῆναι 1965, σ. 148).

47."'Η ἀγωγή ἐπιζητεῖ νά ἀποτυπώσῃ μόνιμον τήν σφραγῖδα της ἐπί τῆς φύσεως τοῦ ἀνθρώπου. Νά διαπλάσῃ τοῦτον ὅπως συναισθά-

νεται καί δρᾶ καί βούλεται κατά τάς ὑποδείξεις της, καί κατευθύνσεις της",(Γ. Παλαιολόγου, Γενική Παιδαγωγική, Ἀθῆναι $^{3}$1960, σ.123).

57."Ὁ ἀσκῶν παιδαγωγικήν ἐπίδραση, ὡς γονεύς, διδάσκαλος, φίλος, συγγενής, μεγαλύτερος, γνώστης τῶν πραγμάτων, ὑπάλληλος, δικαστής, κράτος, ἐκκλησία κ.λ.π., δέν ἔχει νά' πολυσκεφθῇ, γιά νά ξέρῃ πῶς νά ἐνεργήσῃ. Πρέπει μέ αὐθεντία, τόνο καί ἀκαμψία νά διατάξῃ, νά ἀξιώσῃ, νά δείξῃ στό νέο νά καταλάβῃ πῶς αὐτό εἶναι νόμος, ἀρχή, βιωτική ἀνάγκη, ἠθικό αἴτημα καί πρέπει νά γίνεται παντοῦ καί πάντα ἔτσι ὅπως τό ἀξιώνει ὁ ἠθικός ρυθμός τῆς ζωῆς ἤ μία βιολογική ἀνάγκη".(Ε. Κωνσταντοπούλου, Γενική Παιδαγωγική, Ἀθῆναι 1959, σ. 100).

59."Ἐπιβάλλεται τό διατάσσειν διάνά γνωρίσουν (οἱ παιδαγωγούμενοι) ὅτι εἰς τήν σχολικήν κοινωνίαν ὑπάρχει ὑπερκειμένη ἀρχή, ἥτις ἀποφαίνεται περί τοῦ δέοντος, καθισταμένου ὑποχρεωτικοῦ δι'ὅλους, ἀκόμη καί διά τούς ἔχοντας ἀντιρρήσεις. Οἱ ἄνθρωποι δέν κυβερνῶνται ἄλλως". (Κ. Σπετσιέρη, Θεωρία τῆς Παιδείας, Ἀθῆναι 1961, σ. 160).

68."Ἡ ἀγωγή δέν ἔχει ἄλλο σκοπό, παρά νά ὑπηρετήσῃ τήν κοινωνική ζωή, νά ἐξασφαλίσῃ τήν συνεχῆ πρόοδο τῆς κοινωνίας".(Ἡ.Ξηροτύρη, Ἐμπειρική καί ἐπιστημονική Παιδαγωγική, Ἀθῆναι 1960, σ. 44).

69."Ἡ μόρφωση τῆς προσωπικότητας στήν ὑπηρεσία τῆς ὁλότητας". (Ἔνθ. ἀνωτ. σ. 48).

70."... ἡ κοινωνική ζωή τῶν καιρῶν μας ἀπαιτεῖ τήν προσαρμογή τοῦ παιδιοῦ στό περιβάλλον, τήν ἀφομοίωση τῆς ἀτομικότητάς του μέσα στό πλέγμα τῶν ρευμάτων..." (Ἔνθ.ἀνωτ. σ. 38).

71. "... μία ἀληθινή ἀγωγή πρέπει νά διαλύσῃ τήν ἀντίθεση ἀνάμεσα στό ἄτομο καί τήν κοινωνία". (Ἔνθ. ἀνωτ. σ. 42).

72.Ἡ ἀγωγή "βρίσκεται πάντοτε κάτω ἀπ'τήν ἐξάρτησι τῆς κοινωνικῆς πραγματικότητας κι'ὁ σκοπός της τείνει σέ μιά ἐνσωμάτωση τῶν ἀτόμων στή σύγχρονη κοινωνία".(Ἔνθ. ἀνωτ. σ.40).

86."Οὗτος (ὁ μαθητής) θέλει τὴν φροντίδα καὶ καθοδήγησι, βλέπων κατὰ τὴν ἀρχὴν τῆς ζωῆς του, ὅτι εἶναι ἀνίκανος νὰ κατευθύνῃ ἑαυτὸν ζητεῖ ὁδηγόν".(Κ. Σπετσιέρη, Θεωρία τῆς Παιδείας,'Αθῆναι 1961, σ.2).

88."'Αληθῶς διὰ τῆς ὑποβολῆς ἀπομιμεῖται αὐτός ἐν πρώτοις κινήσεις καὶ πράξεις, καθόλου τὴν συμπεριφορὰν τῶν ξένων προσώπων... εἰσδέχεται ξένας ψυχικὰς καταστάσεις, καθιστᾶ ἰδίας ἑαυτοῦ ξένας ἀντιλήψεις, ἰδέας συναισθήματα, βουλήματα καὶ προβαίνει εἰς ποικίλας πράξεις. Ἅπασαι δ'αὗται αἱ καταστάσεις γεννῶνται ἐν αὐτῷ οὐχὶ κατόπιν μακρᾶς καὶ ἐκτεταμένης προσπαθείας"... "οὐ μόνον προσκαίρως νὰ προσαρμόζουσι οὗτοι τοὺς τρόπους, τὰς ἰδέας, τὰ συναισθήματα, τὴν βούλησιν αὐτῶν, ἀλλὰ καὶ μονίμους νὰ κτῶνται συνηθείας, νὰ μορφῶσι διαρκεῖς καὶ σταθερὰς ἰδιότητας".(Ν. 'Εξαρχοπούλου, Εἰσαγωγὴ εἰς τὴν Παιδαγωγικήν, Τόμ. Β΄, πέμπτη ἔκδοσις, 'Αθῆναι ἀ.ἔ. σ. 29-30).

89."'Ο παῖς κατ'ἐξοχὴν εἶναι δεκτικὸς ὑποβολῆς καὶ ἐπηρεασμοῦ". (Κ. Σπετσιέρη, 'Η ψυχοσύνθεσις τοῦ ἀνθρώπου, 'Αθῆναι 1940,σ. 92).-

Zweites Kapitel

8."'Ηθικές... ἀξίες, κοινωνικὴ ἀρετὴ δέν εἶναι λόγια, δὲν διδάσκονται, ἡ ἠθικοφυλαρία εἶναι ἄσκοπη καὶ βλαβερή. Πρέπει νὰ γίνουν ἐσωτερικὴ ἀνάγκη, ἔθος, ζωὴ καὶ αὐτὸ γίνεται μόνο ἂν τὰ ζήσῃ τὸ παιδὶ ἀληθινά". ('Α. Δελμούζου, Μαράσλειον καὶ ζωή, 'Αθῆναι 1925, σ. 12).

14."Εἰς τὴν πραγματικότητα ἡ πλήρης αὐτοδιοίκησις, εἰς τὰ ἰδικά μας τοὐλάχιστον σχολεῖα, ἀποδευκνύεται μὴ ἐκπληροῦσα ὅλας τὰς ἐπαγγελίας της. Τοὐναντίον μάλιστα ἡ πλήρης αὐτοδιοίκησις μὲ τὰς συνήθεις ἐσπευσμένας βιαίας καὶ σκληρὰς ἀποφάσεις τῶν διναζόντων μαθητῶν ἐναντίον ἄλλων συμμαθητῶν των ἠμπορεῖ νὰ γίνῃ αἰτία ἀτελευτήτων ἐρίδων καὶ ἄλλοτε τραυματισμοῦ εὐαισθήτων ψυχῶν, μέχρι βαθμοῦ ἀπογνώσεως αὐτῶν". (Ν. Καραχρίστου, Χαρακτὴρ καὶ σχολεῖον, 'Αθῆναι 1927, σ. 88 κ.ἑξ.).

15*."'Η παιδεία πρέπει νά στήση τά θέμελά της πάνω στά πραγματικά στοιχεῖα τῆς ἑλληνικῆς ζωῆς ὅπως τή διαμόρφωσε ἡ ἱστορική ἐξέλιξη τοῦ Ἔθνους. Ὁ ἰδανικός της σκοπός πρέπει νά εἶναι ν'ἀναπτύξη ὅσο μπορεῖ περισσότερο τίς σωματικές, πνευματικές καί ψυχικές δυνάμεις τοῦ σημερινοῦ Ἕλληνα, γιά ν'ἀνθίση πλούσια καί πολύτροπη ἡ ζωή μέ βάσι τόν ἀνθρωπισμό καί τόν ἐθνισμό. Τήν ἀληθινή νεοελληνική παράδοσι, τά λαϊκά τραγούδια, τά παραμύθια, οἱ θρύλοι, οἱ παροιμίες, τά νεοελληνικά ἤθη καί ἔθιμα καί οἱ ποικίλοι τρόποι ζωῆς, τά φανερώματα τῆς τέχνης καί πρωτ'ἀπ'ὅλα ἡ ζωντανή γλῶσσα καί ἡ δημιουργική λογοτεχνία. Αὐτός ὁ γνήσιος νεοελληνικός κόσμος πρέπει νά γίνη θεμέλιο τῆς παιδείας μας". (Καταστατικό Ἐκπαιδευτικοῦ Ὁμίλου, Ἀθῆναι 1915, ἄρθρ. 1, 2).

17."νά ἑτοιμάση τό ἄτομο γιά μιά πολύμερη αὐθυπαρξία", "νά ἑτοιμάση τά παιδιά ἔτσι πού βγαίνοντας ἀπ'τό σχολεῖο νά μποροῦν νά σταθοῦν στή ζωή τους αὐθύπαρκτα".('Α.Δελμούζου, Οἱ πρῶτες προσπάθειες στό Μαράσλειο 1923-1926, Ἀθῆναι 1929, σ. 36).

18."'Ολόκληρο τό εἶναι τοῦ ἀνθρώπου ριζώνει στή σύγχρονή του φυσική, κοινωνική, ἐθνική πραγματικότητα, μέ τά δικά της στοιχεῖα ζυμώνεται, ἀναστένεται καί πλουτίζεται ὁ ψυχικός του κόσμος. Ἡ παιδεία λοιπόν κάθε τόπου μπορεῖ νά μορφώση ν'ἀναπτύξη δηλαδή συστηματικά, τό ψυχικό αὐτό κόσμο πρός ἕνα σκοπό, μονάχα ἄν στηρίζεται στή σύγχρονή του πραγματικότητα... γιατί ἡ παιδεία θέλει νά ἑτοιμάση τό ἄτομο ἔτσι, πού νά μπορῆ νά ζήση ἄνετα καί δημιουργικά στόν τόπο του".(Ἔνθ. ἀνωτ. σ. 38).

22."Γιά μιά τέτοια λοιπόν ζωή πρέπει νά τούς ἑτοιμάση τό σχολεῖο, νά τούς ἑτοιμάση ὅμως ἔτσι, πού νά τήν κάνουν ὅσο μποροῦν καλύτερη. Γι'αὐτό εἶναι ἀνάγκη ν'ἀποχτήσουν πρῶτα τή βάσι γιά ὅλα τ'ἄλλα, τή σωματική τους δηλαδή ὑγεία. Νά γνωρίσουν τό σῶμα τους, τούς ὅρους τῆς ὑγιεινῆς του, καί νά ζήσουν σύμφωνα μ' αὐτούς. Θά χρειασθοῦν δηλαδή στοιχεῖα ἀνθρωπολογίας, ὑγιεινῆς καί χημείας, τίς πρόχειρες βοήθειες, γυμναστική καί παιγνίδι. Ἔπειτα νά γνωρίσουν καλά καί ἀπό ἄποψι πρακτική τή στενώτερη αὐτή πατρίδα, τή χώρα μέ τό φυτικό, τό ζωϊκό καί ὀρυκτό της πλοῦτο, τούς ἀνθρώπους καί τίς δουλειές τους, τή μικρή τους κοινωνία καί τήν ὀργάνωσή της".('Α.Δελμούζου, Οἱ πρῶτες προσπάθειες στό Μαράσλειο 1923-1926, Ἀθῆναι 1929, σ. 49).

23."Ἀληθινό ἐκφραστικό ὄργανο τῆς νεοελληνικῆς πραγματικότητος εἶναι ἡ δημοτική γλῶσσα. Μ'αὐτή ἔχει ζυμωθῆ ἔτσι ὁλόκληρος ὁ ψυχικός κόσμος τῶν παιδιῶν μας πού μέ κανένα τρόπο δέν μπορεῖ νά τόν μορφώσουμε πραγματικά χωρίς τή δημοτική. Γι'αὐτό τό μόνο ἐκφραστικό μέσο καί ὁ κύριος γλωσσικός σκοπός τῆς παιδείας, μας δέν μπορεῖ νά εἶναι ἄλλος παρά ἡ δημοτική". ('Α. Δρλμούζου, Οἱ πρῶτες προσπάθειες στό Μαράσλειο 1923-1926,'Αθῆναι 1929, σ. 33).

28*."Σχολεῖο ἐσήμαινε μαθήματα καί μόνο μαθήματα."Αλλη ζωή ὀργανωμένη δέν ὑπῆρχε" πρωΐ καί ἀπόγευμα μαθήματα. Περίπατοι καί ἐκδρομές στά παλαιότερα χρόνια δέν γίνοταν... 'Ελευθερία νά κινηθοῦν τά παιδιά δέν εἶχαν καμμιά, δέν μποροῦσαν νά ἐκδηλώσουν τίς δικές τους ἀνάγκες, τή δική τους παιδική ζωή. 'Η σχέσι δασκάλων καί παιδιῶν ἦταν σχέσι μεγάλων, ὡρίμων ἀνθρώπων πού εἶναι συνηθισμένοι νά φίνουν διαταγές, νά ὁρίζουν πάντα καί παντοῦ αὐτοί τί πρέπει νά κάνουν οἱ μικροί, νά ἀπαγορεύουν καί νά τιμωροῦν. Τά παιδιά ἦταν ἀναγκασμένα νά πειθαρχοῦν, νά ἐκτελοῦν τυφλά τίς διαταγές τῶν δασκάλων. Καλός μαθητής ἦταν ὅποιος δέν εἶχε καί μιά γνώμη δική του, καμμιά ἀντίρρησι ἤ ἀμφιβολία σέ ὅσα τοῦ ἔλεγαν. Μέ ἄλλα λόγια εἴχαμε ἕνα σύστημα ἀνελεύθερο, ὅπου ὁ δάσκαλος δέν εἶχε συνήθως ἐμπιστοσύνη στά παιδιά" τά ὁδηγοῦσε πάντα ἀπό τό χέρι, δέν τούς ἄφηνε καμμιά ἐλεύθερη κίνησι καί πρωτοβουλία".('Α. Δελμούζου, Μελέτες κάί πάρεργα, τόμ. Α΄ 'Αθῆναι 1958, σ. 174).

29."Τό παιδί θά τό μορφώσουμε κυρίως μέ τήν προσωπική του δράση, μέ τήν αὐτενέργεια καί ὄχι μέ τό δογματισμό, κρατῶντας το σέ στάσι παθητική".('Α. Δελμούζου, Μελέτες κάί πάρεργα, τόμ. Α΄ 'Αθῆναι 1958, σ. 131).

40."Μένει ἐκεῖ (ὁ μαθητής) καρφωμένος ὧρες, κουράζεται, ἡ προσοχή του πάει νά ξεφύγῃ, μά ἡ ἀνήσυχη τάση μέσα του τή σπρώχνει ἐκεῖ στή δουλειά, μιά τάση συνυφασμένη μ'ἔντονη ἐπιθυμία νά νικήσῃ, νά πετύχῃ... Αὐτό πού γίνεται μέσα του εἶναι ἡ πραγματική προσπάθεια .... συναίσθημα ἔντασης μέ πόθο μαζί, πού τρέφεται μέ τά ἐμπόδια πού παρουσιάζονται στό σκοπό του... Παριστάνει, συναισθάνεσθαι καί βούλεσθαι, νοῦς καί ψυχή βρίσκονται σέ ἐ-

νέργεια σκόπιμη καί ένιαία, πειθαρχοῦν στό σκοπό, ἐσωτερικές ὁρμές καί ἀδυναμίες ὑποτάσσονται σ'αὐτόν, μιά πειθαρχία ἐσωτερική".('Α. Δελμούζου, Μελέτες καί πάρεργα, τόμ. Α΄,'Αθῆναι 1958, σ. 114).

43."Τό παιδί θά τό μορφώσουμε καί γιά τήν ὁμάδα καί μέ τήν ὁμάδα". ("Ενθ.ἀνωτ. σ.133)

45."Πῶς θά κάνωμε ὅμως τά παιδιά ἱκανά νά διευθύνουν ἀργότερα μόνα τους τόν ἑαυτό τους, ὅταν σέ ὅλα τά σχολικά τους χρόνια τά ἐμποδίζουμε νά ἐνεργοῦν μέ δική τους σκέψι, ἀπόφασι καί εὐθύνη".('Α. Δελμούζου, Τό κρυφό σχολειό 1908-1911, 'Αθῆναι 1950, σ.175).

47."Ὅταν ὅμως λέμε πώς θ'ἀφήσωμε τά παιδιά ἐλεύθερα νά ὀργανώσουν καί νά ζοῦν τή ζωή τους, δέν ἐννοοῦμε βέβαια ἀσύδοτα. Κάθε ἄλλο. Πρῶτα ὅλη ἡ κοινότητα θά κατευθύνεται πρός ἕνα σκοπό κάί ὁ σκοπός αὐτός οὔτε ἀνέχεται οὔτε μπορεῖ νά πετύχῃ μέ τήν ἀναρχία".('Α. Δελμούζου, Μελέτες καί πάρεργα,'Αθῆναι 1958, σ.175).

48."Ἡ ψυχική ὅμως καλλιέργεια καί ἡ ἐλευθερία δέν ἔρχονται ἕτοιμα ἀπ'ἔξω, παρά εἶναι καρπός πού ὡριμάζει μέσα μας ὁλοένα καί περισσότερο μέ ἀδιάκοπη ἀτομική προσπάθεια. Μέ προσπάθεια καί δοκιμασία λυτρώνεται μέ τόν καιρό τό ἄτομο ἀπ'τό βάρος τῆς ὕλης καί ὑψώνεται σκαλί τό σκαλί πρός τόν ἐλεύθερο ἄνθρωπο".('Α. Δελμούζου, Οἱ πρῶτες προσπάθειες στό Μαράσλειο 1923-1926,'Αθῆναι 1929, σ.34).

51."'Ανώτερος βέβαια ρυθμιστής τῆς ἐλευθερίας εἶναι ἡ συναίσθησις τῆς ἀτομικῆς εὐθύνης καί τοῦ καθήκοντος, μά χρειαζόταν καιρός πολύς ὥσπου νά φθάσουν τά παιδιά σ'αὐτή τή συναίσθησι".('Α. Δελμούζου, Τό κρυφό σχολειό 1908-1911, 'Αθῆναι 1950, σ.65).

76."Ἡ ἠθική βασίζεται εἰς πλείστας ὅσας περιπτώσεις ἐπί τηρήσεως ἀρχῶν καί τῆς πίστεως εἰς ὡρισμένας ἀξίας. Καί αἱ ἀρχαί καί αἱ ἀξίαι εἶναι ἀπόρροια τῆς κοινωνικῆς ζωῆς τῶν ἀνθρώπων". (Ν.Μελανίτη, Ἡ ψυχολογία τῆς πειθαρχίας ἐνί "Διδασκαλικόν Βῆμα", 25 Μαρτίου 1952, τεῦχ. 189, σ.3).

83."Σχολεῖον ἐργασίας δέν θά εἰπῇ σχολεῖον ἀταξίας, γιατί ἡ ἴδια ἡ ἐργασία γιά νά προωθηθῇ καί νά συντελεσθῇ χρειάζεται τήν τάξιν καί τήν μέθοδο καί τούς κανόνες της - καί αὐτά ἀπό τόν διδάσκαλον τά περιμένουν οἱ μαθητές. Μέ λεπτότητα ἀλλά καί σταθερά ὁ φωτισμένος δάσκαλος ξέρει νά ὁδηγῇ χωρίς μέ τήν αὐθεντία του του νά συνθλίβῃ τήν προσωπικότητα τῶν μαθητῶν καί νά τούς μεταβάλῃ σέ ἀνεύθυνα ὄργανα τῶν διδασκαλικῶν του προθέσεων". (Ε. Παπανούτσου, Ἡ Ἐνιαία Διδασκαλία στό Δημ. Σχολεῖο, ἐν "Παιδείᾳ", ἔτος Β'1958, τεῦχ. 1, σ. 19).

85."Ὅπως εἶναι μεγάλη παρεξήγησις ἡ ἄποψις ὅτι ὁ δάσκαλος θά ὁρίζῃ τά πάντα καί οἱ μαθητές θά ὑποτάσσωνται παθητικά στούς ὁρισμούς του, ἔτσι εἶναι καί μεγάλη παρανόησις τῶν ἀρχῶν τοῦ Νέου σχολείου ἡ γνώμη ὅτι οἱ μαθητές πρέπει νά ἔχουν τόν πρῶτο καί τόν τελευταῖο λόγο μέσα στήν τάξη καί ὁ δάσκαλος ν'ἀφήνεται νά παρασύρεται ἀπ'αὐτούς ὅπως καί ὅπου ἐκεῖνοι θέλουν. Ἄς μή λησμονοῦμε ὅτι ἀπό τό ἴδιο τό νόημά του ὁ δάσκαλος εἶναι καί ὀφείλει νά εἶναι ὁ φωτισμένος, ὁ πεπειραμένος, ὁ ὑπεύθυνος ὁδηγός στή σχολική ἐργασία. Οἱ μαθητές θά κινοῦνται ἐλευθέρα καί μέ δική τους πρωτοβουλία, ἀλλά μέσα στά πλαίσια πού ἐκεῖνος θά ξέρῃ νά χαράξῃ μέ τήν δραστηριότητα καί μέ τήν συναίσθησι τῆς εὐθύνης του".(Ε.Παπανούτσου, ἔνθ.ἀνωτ. σ. 19).

87."Ἡ ἔννοια ὅμως τῆς ἀγωγῆς καί ὁ σκοπός της εἴτε τό θέλομεν εἴτε ὄχι, βάζουν ὅρια στήν ἀτομική ἐλευθερία."Ετσι γενιέται τό πρόβλημα τῆς ἐλευθερίας καί τῆς πειθαρχίας, ἕνα πρόβλημα χαρακτηριστικό γιά τά παραστρατήματα πού ἔχει προκαλέσει στίς διάφορες πρακτικές προσπάθειες τοῦ σχολείου ἐργασίας".('Α.Δελμούζου, Μελέτες καί πάρεργα, Ἀθῆναι 1958, σ.136).

99."Πρός τι ὑπάρχον ἔξω αὐτοῦ, πρός τι ὑπερβατικόν, φωνή τοῦ ὁποίου εἶναι ἡ ἠθική συνείδησις".(Σ.Καλλιάφα, Ἀνθρωπολογικαί μελέται, Ἀθῆναι 1957, σ.27).

109."τήν ἰδίαν αὐτοῦ πραγματικότητα εἰς τάς ἄλλας πραγματικότητας καί εἰς τήν ἐν γένει πραγματικότητα, ἀλλά καί νά ἐντάσσῃ τάς ἄλλας εἰς τήν ἰδικήν του".('Ι. Κιτσαρᾶ, Ἡ πραγματικότης εἰς τήν παιδαγωγικήν ἐπιστήμην, Ἀθῆναι 1965, σ.190).

111."Τήν ἐκτίμησι καί τήν ἀγάπη... τῆς ἐθνικῆς ἐλευθερίας καί τήν ἀνάγκη τῆς αὐτοθυσίας γι'αὐτήν. Τήν ἀντίληψιν τοῦ καθήκοντος ποῦ ἔχει καθένας... ἀπέναντι τῶν ἄλλων καί τοῦ συνόλου ὅπου ζῆ."('Α. Δελμούζου, Μελέτες καί πάρεργα, 'Αθῆναι 1958, σ. 55).

116."Νά ἔχωμεν ὑπ'ὄψιν μας, ὅτι δέν ἀσκοῦν οὐδεμίαν ἐπίδρασιν αἱ ἀπειλαί καί αἱ ποιναί ... Πρέπει νά κερδίσωμεν τήν ἐμπιστισύνην του". (Κ. Γεωργούλη, Ἡ προσωπικότης τοῦ διδασκάλου, ἐν: "Ἑλληνοχριστιανική 'Αγωγή" Ἔτος ΚΑ΄ 1968, τεῦχ. 174, σ. 135).

121."'Αγαπητά μου παιδιά! Ἔχω μεγάλη ἐμπιστοσύνη σέ σᾶς. Παίρνω ἐπάνω μου ὅλη τήν εὐθύνη γιά τήν καλή ἐργασία σας καί τῶρα ποῦ θά μείνετε μόνοι σας". (Ν. Καραχρίστου, Διδακτική τοῦ σχολείου ἐργασίας, 'Αθῆναι 1933, τεῦχ. Γ΄ σ. 115).-

123."ἀποκαλύπτεται ἡ πίστις μας στούς ἄλλους ἀνθρώπους, ἡ πίστις στήν προσωπικότητα τῶν ἄλλων. Μέ τήν ἐμπιστοσύνη ξαναβρίσκει τό ἄτομο τήν αἰθρία τῆς ψυχῆς, ξαναβρίσκει τόν καθαρό λόγο. Καί ὁ καθαρός λόγος διδάσκει νά μή θέλουμε νά κυριαρχοῦμε ἐπί τῶν ἄλλων διά τῆς βίας καί νά μήν ἐπιδιώκουμε νά τσαλαπατοῦμε τόν ψυχικό τους κόσμο".(Εὐρ. Σούρλα, Ἡ παιδαγωγική σημασία τῆς ἐμπιστοσύνης, ἐν: "Νέο σχολεῖο, 1950, Τεῦχ. 45, σ. 13).

125."Γιά ν'ἀκτινοβολήσῃ (ὁ διδάσκαλος)... χρειάζεται νάρθη σέ ἄμεση, προσωπική ἐπαφή μέ τόν ἀγνό ἀκόμη καί ἀσχημάτιστο νέον'ἄνθρωπο... Μέ τό γνώρισμα λοιπόν τοῦτο, ὅτι εἶναι γέννα μέσα σ' ἕνα ζωντανό ἄνθρωπο, ἀρχίζει νά ξεχωρίζῃ ἡ κυρίως παιδαγωγική πράξη, ἡ παιδαγωγία στή στενώτερη ἔννοιά της, ἀπό τίς ἄλλες, μορφές τῆς πνευματικῆς δημιουργίας" (Ε.Παπανούτσου, Τό παιδαγωγικόν ἦθος, ἐν: "Παιδεία", ἔτος Α΄ 1947, τεῦχ. 5, σ.268 κ.ἑξ.).

126."Τό μοναδικό στό εἶδος του ψυχικό κύκλωμα, πού ἑνώνει μέσα σέ μιά στιγμή ζωῆς τόν παιδαγωγό μέ τόν παιδευόμενο"... "εἶναι ἡ ὁρμή ἐκείνη πού αἰσθάνεται ὁ νέος ἀσχημάτιστος ἄνθρωπος νά τόν σπρώχνῃ πρός τόν παιδαγωγό... γιά νά πραγματοποιήσῃ μέ τήν βοήθεια τοῦ ἀντικειμενικοῦ πνεύματος, πού ἐκεῖνος ξέρει νά ζωντανεύῃ... τή μορφή τῆς ζωῆς πού διψᾶ ὁ βαθύτερος ἑαυτός του" ('Ενθ. ἀνωτ. τεῦχ. 1,σ.25),

129."Κατάβαλε κάθε προσπάθεια ὥστε κάθε μαθητής νά αἰσθάνεται τήν ἐλευθερία νά ἐπικοινωνῆ μαζί σου εἰς τήν γλῶσσαν του".(Κ.Τσιμπούκη, 'Ο διδάσκαλος ἐνώπιον τοῦ μαθητοῦ, ἐν: "'Ελληνοχριστιανική 'Αγωγή", ἔτος ΚΑ΄ 1968, τεῦχ. 176, σ. 239-240).

130."Κατάργησις τῆς ἀπροσωπίας εἰς τήν τάξιν καί προσωπική ἀντιμετώπισις κάθε προβλήματος ἑκάστου μαθητοῦ" ('Ενθ. ἀνωτ. σ. 239).

135.""Οχι μόνον θά τήν ἁπλούστευε, ἀλλά θά τήν παραποιοῦσε, θά τήν νόθευε τήν σχέση αὐτή μεταξύ παιδαγωγοῦ καί παιδαγωγουμένου, ἐκεῖνος πού θά νόμιζε ὅτι μέσα σ'αὐτή τήν συνάφεια ὁ παιδαγωγός ἐνεργεῖ καί ὁ παιδευόμενος πάσχει. Δέν εἶναι κατάστασι πάθους ἡ ψυχική στάσι τοῦ παιδευομένου ἀντίκρυ στόν παιδαγωγό μέσα στό ψυχικό αὐτό κύκλωμα πού ὀνομάζομε παιδεία. Εἶναι τό ἴδιο ἔντονη καί συνεχής ἐνέργεια καί ἀκτινοβολία".(Ε. Παπανούτσου, ἔνθ'ἄνωτ. σ. 80).

137."Διδάσκαλος... ἀδυνατῶν νά ἀνοίξῃ τήν καρδίαν του εἰς τούς μαθητάς του, οὐδέποτε θά δυνηθῆ νά εὕρῃ τήν ἄγουσαν εἰς τήν καρδίαν αὐτῶν".(Ν.'Εξαρχοπούλου, Εἰσαγωγή εἰς τήν Παιδαγωγικήν, 'Αθῆναι ἄ.ἔ. ἔκδοσις πέμπτη, τόμ. Β΄σ. 177).

139."Θεμελιώνεται ἐπάνω σέ μιά τόσο ἀκλόνητη πίστι στόν ἄνθρωπο κι' ἐμψυχώνεται ἀπό τέτοια αἰσιοδοξία ὥστε δέν γνωρίζει ποτέ τήν ἀμφιβολία, τήν λιποψυχία, τήν ἀπογοήτευσι".(Ε, Παπανούτσου,.ἔνθ' ἀνωτ. σ. 533).

140. ..."ἡ παιδαγωγική ἀγάπη προσηλώνεται στήν ἰδιότυπη ὀντότητα τοῦ παιδιοῦ,...γιά ν'ἀποκαλύψῃ σιγά, σιγά ὅλο τόν ἐσωτερικό, τόν φυσικό της δυναμισμό"('Ενθ'ἀνωτ.).

143."Δέν δελεάζεται ἀπό τά τυχόν προσόντα, οὔτε ἀπογοητεύεται ἀπό μειονεκτήματα τοῦ προσώπου. 'Αλλά βλέπει μέσα στό πρόσωπο τήν εἰκόνα τοῦ Θεοῦ".(Κ. Γεωργούλη,'Η προσωπικότης τοῦ διδασκάλου, ἐν: 'Ελληνοχριστιανική ἀγωγή", ἔτος ΚΑ΄, 1968, τεῦχ. 174, σ.135).

145. Βλέπει "εἰς ἕνα ἕκαστον ἄνθρωπον τήν δυνατότητα πραγματώσεως τοῦ ἰδεώδους, ὄχι κατά τήν ἐσφαλμένην ἐκείνην κατεύθυνσιν, καθ' ἥν ἀντιλαμβάνονται πολλάκις οἱ γονεῖς τήν εὐτυχίαν τῶν τέκνων των, τοποθετοῦντες ταύτην εἰς τά ἀμφίβολα καί παροδικά ἐξωτερικά ἀγαθά".(Π. Κοροντζῆ, 'Ελληνοχριστιανική ἀγωγή, ἐν: "'Ελληνοχριστιανική ἀγωγή", ἔτος Ι', 1957, τεῦχ. 73, σ.45).

146."'Η ἀγάπη... ἔχει τήν δύναμιν νά ἐξυπνήσῃ εἰς τόν παιδαγωγόν τήν συνείδησιν τῆς εὐθύνης" ('Ενθ'ἀνωτ. ).

149."'Ο Διδάσκαλος πρέπει νά διακρίνεται διά τήν ἄπειρον ἀγάπην, πρός τούς μαθητάς του... διακατεχόμενος ὑπό τοῦ πόθου τῆς ὑπέρ τῆς προαγωγῆς των ἀναλώσεώς του" (Γ. Παλαιολόγου, Γενική Παιδαγωγική,'Αθῆναι $^{3}$1960, σ. 337).

153*."Γνώρισμα τῆς παιδικῆς φύσεως δέν εἶναι ἡ ἀδράνεια καί ἡ παθητικότης, ἀλλ'ἡ ἐνέργεια, ἡ δρᾶσις, ὁ δυναμισμός. Τό παιδί εἶναι ἀνεξάντλητος πηγή ἐνεργειῶν... 'Η ἀκτίς δράσεως (τῆς ἀγωγῆς) περιορίζεται εἰς τήν ἀξιοποίησιν τοῦ κεφαλαίου ἐνεργείας,τό ὁποῖον τό παιδί φέρει εἰς τόν κόσμον γεννώμενον" ('Α.'Ισηγόνη, Γενική Διδακτική, 'Αθῆναι 1962, σ.85).

156."'Εργασίαν καί δρᾶσιν ἀπαιτοῦντες εἰς τό νεώτερον σχολεῖον ἐννοοῦμεν ταύτας ὑπό τήν εὐρυτάτην αὐτῶν ἔννοιαν καί σημασίαν. Δυνάμεθα νά ὁρίσωμεν τήν ἐργασίαν, ὡς ὥριζεν ὁ JAMES τήν πρᾶξιν: 'ἐννοῶ διά τῆς πράξεως τήν γλῶσσαν καί τό ὕφος μας, τάς βεβαιώσεις καί ἀρνήσεις μας, τάς συμπαθείας καί ἀντιπαθείας μας, τάς ἀποφάσεις μας διά τό ἄμεσον παρόν καί τό ἀπώτερον μέλλον. 'Η ἐργασία, τήν ὁποίαν ἐπιδιώκει τό σχολεῖον δράσεως, εἶναι αὐτή αὐτη ἡ ἐμπειρία, τό σύνολον τοῦ ἐπιστητοῦ, ὑπό τήν κινητικήν καί δυναμικήν αὐτοῦ, πλευράν. Εἶναι ὁ κόσμος ὁλόκληρος, ὁ ὑλικός καί πνευματικός, ὡς καθίσταται γνωστός εἰς ἡμᾶς, καί προκαλεῖ τά ποικίλα, ἀσταθῆ καί φευγαλέα δεδομένα τῆς συνειδήσεως καί τάς ἀντιστοίχους ἀντιδράσεις.'Εργάζεσθαι σημαίνει παρατηρεῖν καί ἀκούειν, αἰσθάνεσθαι καί ψηλαφεῖν, συγκρατεῖν καί κατανοεῖν, ἐρευνᾶν καί συζητεῖν, ἀποφασίζειν καί δημιουργεῖν".('Α.'Ισηγόνη, Γενική Διδακτική, 'Αθῆναι $^{2}$1962, σ. 90).

157. "... δέν πρέπει νά ἐνεργῶμεν ἐπί τοῦ παιδιοῦ, ἀλλά νά προκαλῶμεν τό παιδί νά ἐνεργῇ".('Α.'Ασπιώτη, Τό παιδί καί ἡ σχολική του ζωή, 'Αθῆναι 1963, σ. 84).

162."Διά νά ἐπιτευχθοῦν καλά ἀποτελέσματα, πρέπει αὐτή ἡ βαθεῖα παρόρμησις μά ἐλέγχεται ἀπό τήν σκέψιν. Τό ἔνστικτον κρύβει καλά καί κακά στοιχεῖα".("Ενθ'ἀνωτ. σ. 86).

163."Αὐτόν λοιπόν τόν τόσον πολύτιμον θησαυρόν θά τόν σεβασθῶμεν εἰς τόν ἄνθρωπον, θά τόν σεβασθῶμεν ἀκόμη περισσότερον εἰς τό παιδί. Μέσῳ αὐτοῦ ὁ ἄνθρωπος θά αὐξήσῃ τήν πνευματικήν του δύναμιν". ('Ενθ'ἀνωτ. σ. 87).

164."Τό νά ἐνεργῇς, σημαίνει νά πραγματώνεσαι."Οταν δέν ἠμπορῇς νά πραγματώνεσαι, ὑποφέρεις".("Ενθ'ἀνωτ. σ. 86).

166."'Η κινητοποίησις ὅλων τῶν δυνάμεων τοῦ παιδιοῦ, ὁλοκλήρου τῆς ψυχῆς του".(Ν. Καραχρίστου, Διδακτική τοῦ Σχολείου 'Εργασίας, τεῦχ. Γ', 'Αθῆναι 1933, σ. 23).

169*."... ὁ κίνδυνος τῆς ἐντελῶς μονομεροῦς ἀσχολίας, τῆς λίαν ἀποκλειστικῆς καί μονοειδοῦς ἐπιδόσεως καί ἐκ ταύτης ὑπερτροφική ἴσως ἀνάπτυξις ἱκανοτήτων καί διαφερόντων τινῶν πρός ζημίαν ἄλλων τοιούτων δέν θά ἦταν μακράν γιά πολλά παιδιά". (Ν.Καραχρίστου, Διδακτική τοῦ Σχολείου 'Εργασίας, τεῦχ. Γ' σ. 23).

Drittes Kapitel

1."Πρέπει ν'ἀρχίσωμεν μέ τήν κατευθυνομένην ἀγωγήν διά νά καταλήξωμεν εἰς τήν ἐλευθέραν.'Η πραγματική ἐλευθερία ἀποκτᾶται διά τῆς αὐθεντικῆς ἀγωγῆς...".'Η ἀγωγή πρός τήν ἐλευθερίαν δέν σημαίνει χαλάρωσιν τῶν παιδαγωγικῶν δεσμῶν καί κατάργησιν τῆς αὐθεντίας τῶν γονέων, δεδασκάλων, νόμων, ἐπιστήμης, ἰδεῶν καί θρησκείας".(Π. Κοροντζῆ, Μορφωτικαί κοινότητες, 'Αθῆναι 1961, σ. 158).-

2."'Η ἐποπτεία εἶναι συνεχής ἀνάγκη τῆς σχολικῆς ζωῆς. Τοῦτο συμβαίνει, διότι ἡ ἡλικία της εἶναι μία περίοδος ζωῆς καθ'ἣν τά

ἄτομα δέν δύνανται ἀκόμη νά αὐτοδιευθυνθοῦν". (Κ. Σπετσιέρη, θεωρία τῆς Παιδείας, Ἀθῆναι 1961, σ.160).

3."Ρόλος τῆς παιδείας εἶναι νά χαρίζῃ τήν πολλαπλῆν ἐλευθερίαν... (Αὕτη) ἀπαλλάσσει ἀπό τήν κατά μίμησιν ... μαζικήν ζωήν. Γεννᾶ τήν ἐσωτερικήν αὐτονομίαν τῶν ἀτόμων, ἥτις εἶναι προϋπόθεσις πάσης ἄλλης αὐτονομίας καί ἐλευθερίας".(Ἐνθ. ἀνωτ. σε.194-195).

4."Ἡ ἀγωγή ἔχει πανταχοῦ καί πάντοτε μίαν πρώτην καί ἀμεσον σχέσιν πρός τό πνεῦμα καί τήν ἐλευθερίαν".(Ἔνθ.ἀνωτ.σ.5).

5.Ἐλευθερία εἶναι "ἡ ἱκανότης νά διευθύνῃ τις ἑαυτόν συμφώνως μέ μίαν ἱεράρχησιν σκοπῶν, δοκιμασθεῖσαν ἀφ'ἑνός μέν ἀπό τήν ἐμπειρίαν τῆς ἀνθρωπότητος, ἀφ'ἑτέρου δέ ἀπό τήν βαθμιαίαν μύησιν εἰς τούτους τοῦ νέου ἀτόμου".(Ἐνθ.ἀνωτ. σ.51).

7."Οὔτε οἱ γονεῖς οὔτε οἱ διδάσκαλοι ἔχουν τό δικαίωμα νά ἐπεμβαίνομν εἰς τάς ὑποθέσεις τῶν νέων, οἱ ὁποῖοι ἐκλέγουν ἐλευθέρως τόν τρόπον τῆς ἀγωγῆς καί τῆς ζωῆς των. Ἔτσι οἱ νέοι συνηθίζουν νά κρίνουν καί κατακρίνουν τά πάντα πρίν ἀκόμη ἀποκτήσουν κρίσιν καί ζοῦν ἐλευθέρως πρίν ἀκόμη μάθουν πῶς πρέπει νά ζοῦν καί τί σημαίνει ἐλευθερία". (Π.Κοροντζῆ, Ἔνθ.ἀνωτ. σ. 157).

8."Κατ'ἀρχήν ἡ ἀπόλυτος ἐλευθερία δέν εἶναι ἀγωγή, διότι ἀγωγή σημαίνει πάντοτε χειραγωγίαν".(Ἐνθ'ἀνωτ. σ.154).

9."Ἀφετηρία (τῆς ἀγωγῆς) εἶναι ἡ φύσις τοῦ παιδός.Ἀλλ'ἡ φύσις ἀδυνατεῖ νά ὑποδείξῃ τούς σκοπούς τῆς ἀγωγῆς...Τά ἔμφυτα παιδικά διαφέροντα ἀποτελοῦν τήν κινητήριον δύναμιν, ἀλλ'οὐχί καί τό πηδάλιον τῆς παιδαγωγικῆς ἐνεργείας Πυξίς, ἡ ὁποία θά ὑποδείξῃ τό τέρμα πρός τό ὁποῖον ὀφείλομεν νά καταλήξωμεν εἶναι ὁ σκοπός τῆς ἀγωγῆς".(Α.Ἰσηγόνη, Γενική Διδακτική,Ἀθῆναι $^{2}$1962, σ. 141).

10.Ἡ ἐλευθερία, "ὡς ἐσωτερική δέσμευσις προερχομένη ἐκ τῶν ἐνστίκτων τοῦ ἰδίου ἀτόμου γίνεται ἀφάνταστα βασανιστική, καθ'ὅτι

τό ἄτομον... εἶναι δέσμιον τοῦ ἄρματος τῶν παθῶν του".(Κ.Κίτσου, 'Επιστημονικοί προσανατολισμοί τῆς συγχρόνου Παιδαγωγικῆς,'Αθῆναι 1955, σ. 20).

14."Τό ἀληθῶς παιδαγωγοῦν σχολεῖον ζητεῖ νά ἀνυψώσῃ τόν μαθητήν ἐκ τοῦ δαμασμοῦ εἰς τόν ὁποῖον ὑπεβάλλετο πρότερον εἰς ἐλευθερίαν, αὐτενέργειαν, αὐτονομίαν. 'Η αὐτονομία ὅμως αὐτή ὑπόκειται εἰς φραγμούς καί πρέπει νά ρυθμίζεται ἐπί τῇ βάσει ἀρχῶν, αἵτινες ἐξάγονται ἐκ τῆς φύσεως αὐτοῦ τούτου τοῦ παιδός, ἐκ τῶν νόμων τῆς φύσεως αὐτοῦ τούτου τοῦ παιδός, ἐκ τῶν νόμων τῆς σωματικῆς καί ψυχικῆς αὐτοῦ καταστάσεως. Καί τό νέον σχολεῖον ἀσκεῖ πειθαρχίαν, ἥτις ὅμως εἶναι οὐχί καταναγκαστική, ἀλλά παιδαγωγική, διευκολύνουσα τήν ὕψωσιν τῆς μορφώσεως αὐτοῦ καί ἐξυπηρετοῦσαν τήν διανοητικήν καί ἠθικήν ἐξέλιξιν αὐτοῦ". (Ν.'Εξαρχοπούλου, εἰσαγωγή εἰς τήν παιδαγωγικήν,'Αθῆναι ἄ.ἔ. ἔκδοσις πέμπτη,τόμ. Β΄, σ. 73).

16."'Εν ἐργασίᾳ, κατά τήν διεξαγωγήν τῆς ὁποίας ἐργάζεται ἀπό κοινοῦ διδάσκαλος καί μαθηταί μετ'ἴσων δικαιωμάτων, ὁ δέ διδάσκαλος θεωρεῖται συνεργάτης καί ὡριμώτερος ὁδηγός, ὀφείλει οὗτος νά κατέρχηται ὅσον τό δυνατόν ἐγγύτερον πρός τούς μαθητάς του. Πρέπει ὅμως νά ἀσκῇ ἐξαιρετικόν κῦρος... ἵνα τηρῇ (τούτους) ἐντός τῶν προσηκόντων ὁρίων εὐκοσμίας (Ν.'Εξαρχοπούλου, ἔνθ'ἀνωτ. σ. 178).

17."Τό σχολεῖον οὐδέποτε πρέπει νά δίδῃ τήν ἐντύπωσιν εἰς τό παιδί ὅτι εἶναι φυλακή ἤ κέντρον ἐν γένει εἰς τό ὁποῖον κρατεῖ ἡ κατήφεια καί ὁ φόβος".(Ν.Μελανίτη, 'Η ψυχολογία τῆς πειθαρχίας, ἐν: "Διδασκαλικόν Βῆμα",'Απρίλιος 1950, φύλλον 190, σ. 4).

20. ... νά" κατέχῃ δευτερεύουσαν καί ἀσήμαντόν θέσιν... νά τηρῇ ἑαυτόν κατά τό πλεῖστον εἰς παθητικήν κατάστασιν, νά ἀκροᾶται,εἰσδέχεται, ἀπομιμῆται".(Ν.'Εξαρχοπούλου, ἔνθ'ἀνωτ. Τομ. Β΄σ. 65).

21."ἀμελοῦνται αἱ αὐτόβουλοι, δημιουργικαί, παραγωγικαί δυνάμεις, αἱ ἐν τῇ φύσει τοῦ ἀνθρώπου ὑπάρχουσαι.''Ελεύθεραι ἐκδηλώσεις τῶν παιδιῶν, πρωτοβουλία αὐτῶν δέν εἶναι κατά κανόνα ἀνεκταί". ("Ενθ. ἀνωτ. σ. 65-66).

22*." Πλήν δέ τούτου τό σχολεῖον τοῦτο ἐθίζει τόν παῖδα ἐν τῇ ἀτμοσφαίρᾳ τοῦ δεσποτισμοῦ,.. Παῖς, ὅστις ἐπί σειράν ἐτῶν ἐπαιδαγωγήθη κατά τό σύστημα τοῦτο, ὅστις κατά τήν περίοδον τοῦ βίου του, καθ'ἣν τυγχάνει τά μάλιστα εὐάλωτος, ἐξηναγκάσθη νά διατελῇ ὑπό τό κράτος τῆς εἰσοχῆς, τῆς ἀναμονῆς τῶν πάντων ἔξωθεν, τῆς ἀπομιμήσεως, εἶναι δυσχερέστατον ν'ἀναδειχθῇ βραδύτερον ἀφ'ἑαυτοῦ ἐνεργός, αὐτόβουλος, ἱκανός νά συλλάβῃ ἰδέας καί νά ἐξευρίσκῃ νέας ὁδούς".(Ν.'Εξαρχοπούλου, Γενική Παιδαγωγική, Ἔνθ'ἀνωτ. τόμ. β'σ. 66).

25."'Η κυριαρχική ἀγωγή πού τό κίνητρό της εἶναι ὁ φόβος... δέν ἔχει καμμιά διαπλαστική καί μορφωτική ἀξία... Δημιουργεῖ ὑποκριτές καί ἀντάρτες μέ γεμάτη τή ψυχή τους ἀπό μνησικακία καί τήν ἐκδικητική διάθεσι, πού δέν ὀνειρεύονται παρά τήν ἡμέρα, πού θά μπορέσουν νά ἀποτινάξουν τόν ζυγό γιά νά βροῦν τόν ἑαυτούς καί τήν ἐλευθερία τους, γιά νά ξεχύσουν καί νά ἐκφράσουν ἐλεύθερα ὅ,τι συμπιέστηκε μέσα τους".(R. DOTTRENS, 'Αγωγή καί δημοκρατία, Μετάφρασις εἰς τά ἑλληνικά ὑπό Γ. Βασδέκη, 'Αθῆναι 1957, σ. 86).

27."Εἶναι κατ'αὐτόν (GAUDIG) ὁ αὐτοορισμός τοῦ ἀνθρώπου, τοὐτέστιν μόρφωσις τοῦ χαρακτῆρος τοιαύτη, ὥστε ὁ ἄνθρωπος νά ἀποβῇ προσωπικότης ὑπεύθυνος, ὁρίζουσα τά καθ'ἑαυτήν αὐτονόμως, ἄνευ ἐξωτερικῆς τινος ἐπιβολῆς" (Ν.'Εξαρχοπούλου,Ἔνθ'ἀνωτ. τόμ. Β' σ. 117).

28."'Η ἀγάπη, γράφει, πρός ὅλους τούς ἀνθρώπους καί πρός τούς ἁπλοϊκούς καί ταπεινούς... ἀποτελεῖ μία μέα μορφωτική δύναμι εἰς τήν ὑπηρεσίαν τῆς χριστιανικῆς παιδαγωγικῆς,'Ιδιαιτέρα δέ σημασία ἀποδίδεται εἰς τήν ἐκδήλωσιν τῆς παιδαγωγούσης ἀγάπης πρός τά παιδιά". (Π. Κοροντζῆ, Μορφωτικαί κοινότητες, 'Αθῆναι 1961, σ.167).

29."Νά ἔχωμεν ὑπ'ὄφιν μας, ὅτι δέν ἀσκοῦν οὐδεμίαν ἐπίδρασιν αἱ ἀπειλαί καί αἱ ποιναί, ἀλλ'ἐκεῖνο τό ὁποῖον βοηθεῖ τόν τρόφιμον εἶναι... ἡ συμπάθεια, ἡ συμπόνια πρός τό παιδί... 'Εκεῖνο πού πρέπει νά ἔχωμεν ὑπ'ὄφιν μας πάντοτε εἶναι, ὅτι ὑπάρχει μεγάλος

κίνδυνος νά στειρέψῃ ἡ πηγή τῆς ἀγάπης. Χρειάζεται ἡρωϊκή προσπάθεια νά τήν διατηροῦμεν θερμήν μέσα μας".(Κ. Γεωργούλη, 'Η προσωπικότης τοῦ Διδασκάλου, ἐν: "'Ελληνοχριστιανική ἀγωγή" ἔτος ΚΑ', Μάϊος 1968, τεῦχ. 174, σ. 135 καί 137).

31."Διά πρώτην φοράν ἡ παιδική ψυχή καί ἡ παιδική ἀγνότης προβάλλεται εἰς τούς ὡρίμους ὡς ἀντικείμενον ἰδιαιτέρας στοργῆς καί μελέτης καί διά πρώτην φοράν οἱ ὥριμοι ἀποκτοῦν συνείδησιν τῆς μεγάλης των εὐθύνης διά τήν ἀνατροφήν καί ἀγωγήν τῶν νέων".(Π. Κοροντζῆ, ἔνθ.ἀνωτ. σ. 167-168).

35."... ἡ αὐτονομία αὐτή ... πρέπει νά ρυθμίζεται ἐπί τῇ βάσει ἀρχῶν, αἵτινες ἐξάγονται ἐκ τῆς φύσεως αὐτοῦ τούτου τοῦ παιδός, ἐκ τῶν νόμων τῆς σωματικῆς καί ψυχικῆς αὐτοῦ καταστάσεως"... ἡ πειθαρχία δέν εἶναι "καταναγκαστική, ἀλλά παιδαγωγική, διευκολύνουσα τήν ὕψωσι τῆς μορφώσεως αὐτοῦ (τοῦ παιδιοῦ) καί ἐξυπηρετοῦσα τήν διανοητικήν καί ἠθικήν ἐξέλιξιν αὐτοῦ".(Ν.'Εξαρχοπούλου, ἔνθ. ἄνωτ. τόμ. Β' , σ. 73).

36."Πῶς δυνάμεθα νά ἔχωμεν βεβαιότητα ὅτι ὁ παῖς αὐθορμήτως, ἄνευ συστηματικῆς τοῦ διδασκάλου καθοδηγήσεως, θά αἰσθανθῇ τήν ἀνάγκην νά τραπῇ πρός πρόσκτησιν τῶν μορφωτικῶν τούτων στοιχείων τῶν ὁποίων ἄλλωστε πολλά ἐκ πρώτης ὄψεως δέν δύνανται ἀφ'ἑαυτῶν νά προσελκύσωσι τό διαφέρον του; (Πρώτη ἀνάγνωσις, γραφή,γραμματική, θρησκευτικά κ.λ.π.).'Εάν τά πάντα ἐξαρτήσωμεν ἐκ τῆς αὐτοβουλίας τοῦ μαθητοῦ, τίς ἐγγυᾶται, ὅτι θά ἐπιδιώξῃ οὗτος τήν πρόσκτησιν γνώσεων καί δεξιοτήτων, αἵτινες ἀπαιτοῦσι μακράς καί ἐπιπόνους διανοητικάς ἐργασίας καί ἀσκήσεις ἐνδελεχεῖς;" (Ν.'Εξαρχοπούλου, ἔνθ. ἄνωτ. σ. 119).

39."... πρέπει νά καταλείπεται ἡ δέουσα ἐλευθερία εἰς τούς μαθητάς, ὅπως μόνοι εὑρίσκωσι τό τέρμα σκοπῶν προβαλλομένων ὑπ'αὐτῶν... 'Εν πάσαις ταύταις καί ποικίλαις ὁμοίαις περιπτώσεσι τοῦ σχολικοῦ βίου ὁ παῖς ἐλευθέρως καί αὐτοβούλως ἐνεργῶν κτᾶται ἐνωρίτατα συναίσθησιν τῶν πρός τόν πλησίον ὑποχρεώσεων αὐτοῦ καί τῆς ἰδίας εὐθύνης...Καθ'ἃς δέ περιπτώσεις ἀποτυγχάνει ἐν ταῖς τοιαύταις αὐτοῦ ἐνεργείαις, δυνάμεθα νά κατορθώσωμεν,..., ἄν ὁδηγῶμεν αὐτόν καταλλήλως, ὅπως ἀναγνωρίζῃ... ὅτι πλημμελῆ ἐποιήσατο χρῆσιν τῆς παρασχεθείσης εἰς αὐτόν ἐλευθερίας (Ν.'Εξαρχοπούλου, ἔνθ. ἄνωτ. τόμ. Α'σ.121).

## Z W E I T E R  T E I L

### Erstes Kapitel

4. "...ὁ χαρακτὴρ τοῦ παλαιοῦ Ἕλληνος διεκρίνετο ἀνέκαθεν διὰ τὴν σφοδρὰν αὐτοῦ ἀτομοκρατίαν, ἡ ὁποία ἐκδηλώνεται πολλάκις ὡς προτίμησις τῆς ἀτομικῆς φιλοδοξίας καὶ τοῦ ἀτομικοῦ συμφέροντος". (Σ.Καλλιάφα,'Ανάλεκτα , τόμ. Α', 'Αθῆναι 1965, σ. 9).

5."Καὶ τελευταῖον ὁ πρακτικὸς βίος τοῦ Ἕλληνος ἐν τῇ κοινωνίᾳ καὶ ἐν τῇ πολιτείᾳ πολλάκις διορίζεται οὕτω σφόδρα ὑπὸ τῶν ἐγωϊστικῶν ροπῶν, εἶναι εὐμετάβλητος οὕτως ὥστε πολλάκις αὗται ἐγένετο δυνατὸν σφόδρα νὰ ἀμβλύνουν τὰς μετ'αὐτῶν συνυπαρχούσας ἀσθενεστέρας κοινωνικὰς καὶ πολιτικὰς ἀρετάς". (Σ. Καλλιάφα, ἔνθ'ἀνωτ. σ. 15).

10."'Η πολιτεία μας ... ὁμοιάζει... μὲ πεδίον μάχης ἀντικρουομένων ἀτομικῶν συμφερόντων". ('Ι. Ξηροτύρη, Θέματα κοινωνικῆς ἀγωγῆς, Θεσσαλονίκη 1964, σ. 22).

31*."'Εγένετο ἀναδιοργάνωσις τοῦ 'Οργανισμοῦ Σχολικῶν κτιρίων (Ο.Σ.Κ.) διὰ τοῦ ὁποίου μελετῶνται καὶ ἀνεγείρονται μὲ ταχὺν σχετικῶς ρυθμὸν τὰ νέα διδακτήρια διὰ τὴν Δημοτικὴν καὶ Μέσην ἐκπαίδευσιν. Τὸ σχετικὸν πρόγραμμα ἔχει ἐνταχθῆ εἰς τὸ γενικώτερον πρόγραμμα ἐπενδύσεων διὰ τὴν οἰκονομικὴν ἀνάπτυξιν τῆς Χώρας καὶ ἐλπίζεται ὅτι διὰ τῆς συστηματικῆς ἐκτελέσεως αὐτοῦ θὰ φθάσωμεν ἐντὸς τακτοῦ χρόνου εἰς σχετικὴν ἐπάρκειαν. Διὰ τὴν πλήρη ἐπάρκειαν, λόγῳ τῶν μεγάλων ἐκ τοῦ παρελθόντος καθυστερήσεων θὰ ἀπαιτηθῇ μακρότερος χρόνος".('Οργάνωσις καὶ λειτουργία τῆς 'Εκπαιδεύσεως ἐν 'Ελλάδι -'Ενημερωτικὴ'Εκθεσις - 'Αθῆναι 1970, σ. 19).

### Zweites Kapitel

7.* "'Ηταν ἕνα μικρὸ ἀγόρι τῆς Α' τάξεως μονοταξίου Σχολείου. Καὶ ἐνῷ ἦταν πάντοτε φρόνιμο καὶ ἥσυχο, ἐκείνη τὴ μέρα χάλασε τὸν κόσμο, μὲ τίς κουβεντοῦλες του. 'Ο δάσκαλος ἐδίδασκε, στίς ἀνώτερες τάξεις, κάποιο δύσκολο μάθημα καὶ κατέβαλε κάθε προσπάθεια νὰ καταστήσῃ τοῦτο νοητὸ στὰ παιδιά του.'Ερριχνε λοξὲς ἀγριες ματιὲς στὸ μικρὸ ταραξία, ἐφώναζε τὰ συνηθισμένα "σοὺτ"

"σούτ", ἀλλ' ὁ πιτσιρῖκος δέν ἐννοοῦσε νά ἡσυχάσῃ. Τότε ὁ δάσκαλος νευριασμένος διακόπτει τό μάθημα καί γρήγορα γρήγορα δίνει ἕνα δυνατό μπάτσο στό παιδί. Ἐκεῖνο ἔβαλε μιά σπαρακτική φωνή καί ἔπιασε τό μαγουλάκι του, μέ τά δυό του τά χέρια. Καί τότε μέ φρίκη ὁ δάσκαλος εἶδε αἵματα στό τρυφερό καί ἀθῶο προσωπάκι".(Τ. Παπαθεοδώρου, Οἱ τιμωρίες τῶν παιδιῶν, Θεσσαλονίκη 1964, σ. 59).

8*."Καί οἱ σωματικές τιμωρίες τῶν μαθητῶν εἶναι σήμερα τριῶν εἰδῶν: Τράβηγμα αὐτιῶν, μπάτσοι στό πρόσωπο καί ξυλιές μέ βέργα στά χέρια καί πόδια, ὀλίγες ἤ πολλές ἀναλόγως τῆς νευρικότητος τοῦ διδασκάλου. Καί κατά τά τελευταῖα χρόνια πολλά εἴδαμε τραύματα μαθητῶν καί ὄχι λίγες φορές διαβάσαμε στίς ἐφημερίδες ἀκόμη καί καταδίκες δασκλαλων, γιά τά τραύματα αὐτά".(Τ.Παπαθεοδώρου, Ἔνθ.ἀνωτ. σ. 48).

Drittes Kapitel

14*."Ἐξ ὑποβαλλομένων κατά καιρούς παραπόνων γονέων, ἀλλά καί ἐκ προσωπικῆς ἀντιλήψεως ἐμορφώσαμεν τήν γνώμην ὅτι εἰς τινα τῶν Σχολείων γίνεται χρῆσις ποινῶν καί δή σωματικῶν..Οἱ μαθηταί τῶν σχολείων τούτων ζῶντες προφανῶς ὑπό τό κράτος τῆς διαρκοῦς ἀγωνίας, συνεπείᾳ τῶν ποινῶν, τῶν ὕβρεων, τῶν ἀπειλῶν καί τῶν προπηλακίσεων γίνονται δειλοί, δύσπιστοι, κρυψίνοες, ἀντικοινωνικοί καί νευρικοί". (Γενικός Ἐπιθεωρητής Δημοτικῆς Ἐκπαιδεύσεως, Β΄ Περιφέρειας, Πειραιεύς 6-11-69, Ἐγκύκλιος 7).

29*."Ἐάν ὁ παιδαγωγός πλησιάσῃ τό παιδί μέ ἕναν ἐπιστημονικόν τρόπον, χωρίς προκαταλήψεις, ἀλλά μέ φιλικήν διάθεσιν καί .ὄχι διάθεσιν ἠθικοῦ ἐπικριτοῦ, δύναται νά λυτρώσῃ τό παιδί ἀπό πολλάς δυσκολίας". (Ἀ.Ἀσπιώτη, Ἡ ψυχική ὑγιεινή τοῦ μαθητοῦ, Ἀθῆναι 1964, σ. 14).

# LEBENSLAUF

Ich bin als Tochter des Kaufmanns Johannis Delikostopulos und seiner Ehefrau Andromache am 9. 6. 1928 in Agrinion/Griechenland geboren.

| | |
|---|---|
| 1939-1945 | Besuch des humanistischen Mädchengymnasiums in Agrinion. |
| 1946 | Ablegung der Reifeprüfung mit der Note "Ausgezeichnet". |
| 1946-1948 | Studium an der Pädagogischen Hochschule von Patras. |
| 1948 | Diplom der Päd. Hochschule. Note "Sehr gut". |
| 1950-1953 | Lehrerin an einer staatlichen Volksschule. |
| 1953-1955 | Studium der Pädagogik und der Psychologie an der Philosophischen Fakultät der Universität von Athen. |
| 1955 | Diplom der weiteren Ausbildung von Schullehrern in der Universität. Note "Sehr gut". |
| 1956-1965 | Lehrerin in einer "Musterschule". |
| 1966-1971 | Studium der Pädagogik, Psychologie und Religionspädagogik an der Philosophischen Fakultät der Universität München bei den Professoren: R. Schwarz, H. Schiefele, F. Stippel, L. Englert (Pädagogik), A. Mayer, K. Müller (Psychologie), E. Feifel, Th. Kampmann (Religionspädagogik). |